Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 9270448
Centre d'intérêt: 250

Singulier-pluriel : document de réflexion et d'auto-perfectionnement en éducation interculturelle. -- Montréal : Conseil scolaire de l'île de Montréal, 1991.
152 p. ; 28 cm.

Notes (part. bibliogr.) au bas des p.

Vedette(s)-secondaire(s): Conseil scolaire de l'île de Montréal

Descripteur(s): Education interculturelle • Classe d'accueil • Multiculturalisme • Matériel didactique • Maternelle • Primaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de nom: Montréal

Identificateur(s) de sujet: Méthode d'incidents critiques

Ce rapport de recherche s'intitule ¤¤Singulier-pluriel¤¤ car si chaque individu a une histoire singulière, il est en contact avec diverses cultures et dans ce sens, il est pluriel. La recherche s'est effectuée à partir d'observations dans une douzaine de classes d'accueil et de classes régulières de milieux pluriethniques de six des huit commissions scolaires de l'île de Montréal. Elle a aussi comporté des entrevues avec les enseignants et les directions des écoles concernées. On y retrouve au total 17 fiches: les 14 premières portent sur la dimension culturelle de situations en milieu scolaire et les 3 autres se concentrent sur l'école dans sa relation avec la diversité ethnique. Chaque fiche comprend une situation problématique, des questions, des espaces réservés aux réponses des intervenants et enfin des commentaires. Le document, qui peut être utilisé au niveau d'une animation de groupe ou d'un auto-perfectionnement personnel, sera utile à tous ceux qui envisagent de questionner leurs pratiques éducatives en milieu scolaire, culturellement hétérogène.

Type de document:

Conseil scolaire
de l'île de Montréal

92-16409

9271448

SINGULIER/PLURIEL

Document de réflexion et d'auto-perfectionnement en éducation interculturelle

Août 1991

Dépôt légal: troisième trimestre 1991
Bibliothèque nationale du Québec
Bibliothèque nationale du Canada

1991 Tous droits réservés
Conseil scolaire de l'île de Montréal
Montréal, Canada

AVANT-PROPOS

Le présent rapport de recherche s'intitule: "Singulier-Pluriel" parce que selon l'auteure, si chaque individu a une histoire singulière, il est en contact avec diverses cultures et dans ce sens, il est pluriel.

La recherche s'est effectuée à partir d'observations dans une douzaine de classes d'accueil et de classes régulières de milieux pluriethniques de six des huit commissions scolaires de l'île de Montréal. Elle a aussi comporté des entrevues avec les enseignants et les directions des écoles concernées.

L'approche retenue a été celle de l'ethnographie. Elle a permis de sélectionner les thèmes fréquemment abordés qui posent problèmes aux intervenants ou qui prêtent à une réflexion à portée culturelle, sociale ou éducative en regard de la pratique pédagogique quotidienne.

Ce document vise à développer la réflexion chez les intervenants scolaires. Il peut être utilisé au niveau d'une animation de groupe ou au niveau d'un auto-perfectionnement personnel.

On y retrouve au total 17 fiches; les 14 premières portent sur la dimension culturelle de situations en milieu scolaire et les 3 autres se concentrent sur l'école dans sa relation avec la diversité ethnique.

Chaque fiche comprend une situation problématique; des questions; des espaces réservés aux réponses des intervenants et enfin des commentaires.

Cet instrument sera utile à tous ceux et celles qui envisagent de questionner leurs pratiques éducatives en milieu scolaire, culturellement hétérogène.

Le Conseil tient à remercier toutes les personnes qui ont contribué au succès de cette recherche, les enfants, les parents, les enseignantes et les directions d'école, mesdames Marie-France Bertrand, Pauline Paré et les membres du Groupe de réflexion ainsi que madame Janine Hohl, responsable de la recherche.

Le Conseil scolaire de l'île de Montréal

Remerciements

Comment ne pas commencer par remercier les enfants qui réussissent si facilement, visite après visite, rencontre après rencontre, à transformer une enquête sur des problèmes "sérieux" en une expérience d'émerveillement, d'humour, d'échange, de réflexion, de questions réciproques? Ils sont les premiers à faire la preuve que la communication n'a pas toujours besoin de mots.

Leurs parents, leurs enseignant-e-s y sont pour beaucoup, c'est évident. Ces remerciements s'étendent donc à eux.

Je remercie tout particulièrement les enseignant-e-s des écoles visitées et les directions de ces écoles pour leur collaboration, leur ouverture, leur intérêt, qui ne se sont jamais démentis. Pour des raisons de confidentialité, leurs noms ne sont pas mentionnés ici.

Je dois un merci tout spécial aux enseignant-e-s qui ont accepté de participer à la rencontre de rétroaction sur la recherche afin de donner leurs commentaires sur la démarche et sur les thèmes analysés.

Je tiens à remercier Marie-France Bertrand, enseignante dans une école de milieu pluriethnique, qui a accepté de mettre son expérience au service de cette recherche et a travaillé avec efficacité, empathie et enthousiasme, qualités qui se sont révélées des plus stimulantes pour l'avancement de ce travail.

Que dire de la patience et de l'efficacité computorale de Pauline Paré? Elles sont irremplaçables et elles ajoutent beaucoup à la clarté du document.

Cette recherche n'aurait pas vu le jour sans le financement du Conseil scolaire de l'île de Montréal et sans son Groupe de réflexion en éducation interculturelle qui, sous la direction attentive de Marcel Saint-Jacques, l'a soutenu de son intérêt et de ses suggestions. Je les en remercie chaleureusement.

Table des matières

Remerciements

Introduction 1

1. L'ethnique insolite 7

Fiche 1 - La compréhension ou la mémoire 9
Fiche 2 - L'alpha et l'omega 15
Fiche 3 - Les dents de lait 23
Fiche 4 - Décibels 31
Fiche 5 - Ici, on parle français 37
Fiche 6 - Du lard ou du mouton 43
Fiche 7 - Le catéchisme alimentaire canadien 53
Fiche 8 - Les vêtements abandonnés 61
Fiche 9 - La grammaire de la sexualité 65
Fiche 10 - Jeûner et prier 71
Fiche 11 - Masculin/féminin 79
Fiche 12 - Corriger ou battre ses enfants 85
Fiche 13 - Le voile 95
Fiche 14 - On n'a plus les familles qu'on avait 101

2. L'école insolite 111

Fiche 15 - Existe-il des groupes homogènes 113
Fiche 16 - La compétition 129
Fiche 17 - De la classe d'accueil à la classe régulière 137

Conclusion 149

Introduction

. Un document d'animation et d'auto-perfectionnement

Comme son titre l'indique, ce document se veut un instrument de réflexion utilisable aussi bien par des individus que par des groupes.[1]

Il vise principalement des enseignantes, de futures enseignantes ou des personnes impliquées en milieu scolaire dans d'autres fonctions éducatives.

Est-il besoin de le dire, il n'apporte aucune recette ou réponse définitive sur les sujets abordés. Il cherche à susciter un questionnement et à lancer des pistes de réflexion, en partant de l'idée que les questions sont plus intéressantes et plus importantes que les réponses. Que les lecteurs et lectrices restent avec des questions est donc la ferme volonté de l'auteure, surtout si ces questions ne sont pas, à la fin, les mêmes qu'avant de commencer la lecture et la réflexion...

. Une commande

Ce document a été produit à partir d'une recherche financée par le Conseil scolaire de l'Ile de Montréal. La demande des commissaires qui l'ont approuvée était que cette recherche "ne reste pas sur les tablettes" et "serve à nos professeurs, dans nos écoles". L'auteure a pris cette demande au sérieux et tenté de son mieux d'en faire le point d'ancrage de l'ensemble de sa démarche de recherche.

---

[1] Des auteurs ont pavé la voie à ce type d'instrument, en particulier Denise Lemay, Cahier d'auto-formation en éducation interculturelle à l'intention des enseignantes et enseignants du primaire, Collège de Bois-de-Boulogne, Mouvement québécois pour combattre le racisme, 1986, Renée Bourque, Les relations interculturelles dans les services sociaux, guide d'animation Comité des relations interculturelles dans les services sociaux, 1989, André Beauchesne, Education et pédagogie interculturelle, guide de formation, Editions de CRP, Université de Sherbrooke et CECM, 1991.

La recherche a consisté en un travail d'observation dans une douzaine de classes d'accueil et de classes régulières de milieux pluriethniques et de six des huit commissions scolaires de l'Ile de Montréal. Elle a comporté aussi des entrevues avec les enseignants-e-s des classes observées et avec les directions des écoles concernées.

Les écoles ont été choisies en collaboration avec le Groupe de réflexion en éducation interculturelle du CSIM, avec la préoccupation de rejoindre des écoles de différents pourcentages d'"ethnicité" et de divers degrés de défavorisation. L'observation s'est faite au cours de l'année 1990-1991. Parmi les enseignantes choisies, certaines étaient chevronnées, d'autres étaient dans le premier tiers de leur carrière; certaines enfin en étaient à leurs premières armes.

. Une méthodologie

La recherche s'appuie sur une méthodologie de type ethnographique qui consiste à aller sur le terrain, puis à décrire la réalité observée et à l'analyser. Aux observations s'ajoute le recueil d'"incidents critiques" auprès des enseignantes. Cette méthode consiste à leur demander de raconter une situation dans laquelle elles ont vécu un "choc culturel" dans leurs rapports avec des parents ou des élèves. Le choc dont il est question ici est "... une réaction de dépaysement, plus encore de frustration ou de rejet, de révolte et d'anxiété ou même d'étonnement positif, en un mot une expérience émotionnelle et intellectuelle qui apparaît chez ceux qui, placés par occasion ou profession hors de leur contexte socio-culturel, se trouvent engagés dans l'approche de l'étranger." [1]. Le travail d'analyse de contenu qui s'ensuit fournit

---

[1] Emerique, M., "La formation des praticiens en situations interculturelles, Le choc culturel: méthode de formation et outil de recherche", L'interculturel en éducation et en sciences humaines, Université de Toulouse-Le Mirail, 1985, p. 281. Pour approfondir la méthode des "incidents critiques" et les principes de l'analyse des "chocs culturels", voir aussi Cohen Emerique, M. , "Choc culturel et relations interculturelles dans la pratique des travailleurs sociaux", Cahiers de sociologie économique et culturelle, décembre 1984, p. 183.

les cadres d'analyse du matériel et permet de sélectionner les thèmes fréquemment abordés qui posent problème aux intervenants et/ou se prêtent à une réflexion à portée culturelle, sociale ou éducative en prise avec la pratique quotidienne.

. **Les classes en milieux pluriethniques**

Les classes d'accueil, destinées aux enfants qui arrivent au Québec et ne savent pas le français ont fourni une très grande partie du matériel sélectionné dans ce document, même si des classes régulières de milieux pluriethniques ont également fait l'objet d'observations. Il y a à ce choix plusieurs raisons: les chocs culturels se produisent avec plus d'intensité et d'évidence dans les premiers mois d'installation dans un nouveau pays; les parents des élèves de l'accueil et les enseignantes de ces classes sont donc plus susceptibles d'y être impliqués. Ces enseignantes sont aussi sensibilisées aux questions de culture, ont développé "sur le tas" des habilités de communication certaines et sont prêtes à parler des situations qui leur causent problème avec beaucoup d'ouverture. Cela fait d'elles des interlocutrices privilégiées pour aborder la question de la diversité ethnique en milieu scolaire.

Les enseignantes de classes régulières ont leur contribution propre et leur spécificité: elles visent l'insertion des élèves, quelles que soient leurs origines, leur culture, leur langue, leur milieu social dans le courant de la scolarisation régulière. Elles sont donc moins portées à prêter attention aux différences et poursuivent des objectifs plus strictement didactiques.

S'il est vrai que dans les programmes d'éducation interculturelle au Canada, il se dégage une tendance axée sur la culture et le respect des ethnies et une autre plus préoccupée de l'égalité des chances pour tous, on pourrait reconnaître la première dans les interventions et réflexions des

enseignantes d'accueil et peut-être un peu de la seconde dans celles des enseignantes des classes régulière. Il est vrai que, dans certains cas, cette conception de l'égalité des chances peut signifier un traitement égal pour tous, indépendamment des différences dont chacun est porteur. Ce sont pourtant ces différences qui peuvent faire le partage entre le succès et l'échec scolaires.

. **Un contenu**

La première partie de ce document porte sur l'"*ethnique*", plus spécifiquement sur la dimension culturelle de phénomènes ou de situations dont le milieu scolaire est le terrain. La culture qu'on y discute est souvent une "culture immigrée"[1] plutôt ou en même temps qu'une "culture d'origine". Dans tous les cas, c'est une culture qui se transforme dans le moment même où elle se donne à lire, par le fait qu'elle se fraie un chemin dans le labyrinthe de nos institutions et y déchiffre - avec plus ou moins de facilité - les nouveaux modes de socialisation qui leur sont inhérents.

La plupart des situations décrites mettent en scène des parents. Pour un grand nombre d'enseignantes, surtout à leurs débuts, les contacts avec les parents sont une source importante d'inquiétude, d'où l'intérêt de mettre l'accent sur les interactions parents-enseignantes.

La seconde partie se concentre sur *l'école*, dans sa relation à la diversité ethnique. L'école montréalaise des années 90 a déjà beaucoup changé par rapport à celle de la décennie précédente, mais elle n'est pas au bout de ses transformations.

Des problèmes qui, en eux-mêmes, n'ont rien de spécifiquement "ethnique" et encore moins d'"interculturel" se trouvent réactivés par la diversification des clientèles scolaires. C'est l'occasion de revenir - modestement - aux enjeux qui ont présidé à la création de la version "moderne"

---

[1] Comme l'écrivain Marco Micone propose d'appeler cette culture commune à ceux qui ont vécu le processus de l'immigration. Voir Micone, M., "Enseigner la culture immigrée", Nouvelles CEQ, septembre-octobre 1989, p. 3.

de notre système d'éducation, la démocratisation, le droit à l'instruction pour tous, l'égalité des chances puis, plus tard, le droit de chacun à être intégré avec ses pairs indépendamment de ses difficultés ou handicaps particuliers.

La question de l'hétérogénéité à laquelle doit faire face le corps enseignant lance des défis qui peuvent être source de renouvellement pour l'enseignement.

. **Un mode d'emploi**

Le document contient un ensemble de17 fiches, dont 14 dans la première partie et 3 dans la seconde. Ces fiches comportent chacune trois parties: une ou plusieurs séquences d'observation ou la présentation d'un "incident critique", une série de questions auxquelles le lecteur est invité à répondre dans les espaces prévus à cet effet, enfin un commentaire destiné à relancer le lecteur, qui vient de coucher sur papier ses propres interprétations ou opinions, vers d'autres pistes (ou les mêmes...). Le commentaire suit l'ordre des questions sans nécessairement les reprendre une à une, ce qui pourrait s'avérer fastidieux.

Chaque fiche peut être utilisée de façon séparée. Il n'est pas nécessaire de les parcourir dans l'ordre. Des regroupements par thème sont possibles.

La démarche peut être menée individuellement. Elle se prête également à un travail de groupe. Nous suggérons toutefois que les participants commencent par donner leurs réponses aux questions individuellement et par écrit avant de passer à l'échange en groupe: les points de vue n'en seront que plus personnels et plus clairs. Prendre le temps de répondre aux questions c'est se permettre de noter ses réactions spontanées et de faire le point sur l'état de sa réflexion. Il ne s'agit pas, ensuite, de comparer cette prise de position avec le commentaire, comme si ce dernier fournissait la réponse correcte aux questions. Le commentaire n'a pas le même caractère de spontanéité; il tente plutôt d'offrir une réflexion synthétique sous-tendue par une démarche de recherche.

Et si vos commentaires vous conduisaient à des interprétations tout autres que celles qui figurent ici, l'auteure serait très intéressée à en prendre connaissance...

. **Un titre singulier et pluriel**

Chaque enfant, chaque adulte a une histoire singulière. Il n'est ni une ethnie, ni une culture. Il est cependant, comme chacun-e d'entre nous, "porteur de culture"[1] et parfois, de cultures. Dans ce sens, il est pluriel, comme l'est la société dans laquelle nous vivons et que nous contribuons à construire.

Les écoles le manifestent, qui apparaissent certes singulières, mais plurielles aussi dans leur participation obligée aux cultures qui caractérisent le Montréal des années quatre-vingt-dix.

Les pratiques décrites dans ce texte, enfin, comportent des significations plurielles. Seules quelques-unes sont exprimées. Mais il en existe d'autres. À chaque lecteur et lectrice de retracer les leurs.

---

[1] Voir Cohen-Emerique, note p. 2

1. L'ethnique insolite

Fiche 1*

La compréhension ou la mémoire

Classe d'accueil, 2e cycle

Une jeune fille de 11 ans, qui vient de Hong Kong, est pour une deuxième année en classe d'accueil.

Le père demande qu'elle soit transférée en 4e année régulière. Justification: son autre fille, au secondaire, est en classe régulière après un an en accueil. Elle parle pourtant beaucoup moins bien le français que la cadette et réussit très bien.

L'enseignante tente d'expliquer (avec l'aide d'une interprète) que la petite n'a pas un bagage langagier suffisant pour réussir en classe régulière. Comme l'accueil est un service offert et non une obligation, elle offre de faire passer à la jeune fille l'examen de fin de 3e année.

Le père accepte et demande à l'enseignante de préparer sa fille à l'examen. L'enseignante rétorque qu'elle n'a pas de recette miracle. Elle propose de prêter à la jeune fille une grammaire pour revoir les règles déjà apprises.

Le lendemain, la jeune fille se présente à l'école très fatiguée. Elle dit qu'elle s'est couchée à 2 heures du matin, après avoir étudié. Son père exigeait qu'elle sache sa grammaire par coeur pour l'examen.

---

* Source: Janine Hohl - Singulier/Pluriel - C.S.I.M., 1991.

Questions

1. Selon vous, quel est le souhait profond du père?

   _____

   _____

2. Quel est le souhait profond de l'enseignante?

   _____

   _____

3. Quelle est la conception de l'apprentissage du père?

   _____

   _____

4. Quelle est la conception de l'apprentissage de l'enseignante?

   _____

   _____

5. Qu'est-ce que ces deux personnes ont en commun?

   _____

   _____

6. Qu'est-ce qui les différencie?

   _____

   _____

7. Quel effet la tension entre le père et l'enseignante peut-elle avoir sur l'enfant?

   _____

   _____

Commentaire

Nous voici en présence d'un père qui ferait tout pour que ses enfants réussissent. Et dans son esprit à lui, réussir, c'est être comme tout le monde, ne pas demander de régime spécial, bref "s'intégrer". Rester en classe d'accueil signifie peut-être repousser le moment, inéluctable de toute façon, de l'intégration et probablement, dans son esprit, rendre cette intégration encore plus difficile. Il est centré sur *l'institution* au sein de laquelle sa fille doit faire sa place pour réussir, à son niveau, le projet d'immigration de la famille.

L'enseignante, elle, vise aussi l'intégration de l'enfant et sa réussite scolaire, mais elle l'entend fort différemment. Ayant, comme toutes les enseignantes de l'accueil, une bonne connaissance des exigences des classes régulières, elle fait pour chaque élève une évaluation de ses chances de réussite dans la classe régulière où elle sera envoyée avant de prendre la décision d'intégrer. Elle considère comme un risque pour l'enfant le fait d'être transférée avant d'être prête à suivre le cours régulier d'une classe, alors que du point de vue du père, une fois qu'on a obtenu son transfert, il suffit de travailler assez fort pour réussir.

Pour le père, apprendre, c'est mémoriser. Il partage une conception de l'apprentissage qui a été la nôtre pendant de nombreuses générations, mais est tombée en désuétude au cours des années qui ont présidé à la transformation complète de notre système d'éducation. Cette conception est pourtant encore vivante dans de nombreux pays. Elle s'accorde bien avec des systèmes scolaires qui valorisent l'obéissance, la soumission aux règles, le travail répétitif et la constance de l'effort, toutes qualités qui, soit dit en passant, contribuent fortement à la réussite scolaire, y compris chez nous (pour autant que s'y rajoutent certaines habiletés que nous allons décrire plus loin)[1].

---

[1] Voir Perrenoud P., La fabrication de l'excellence scolaire, Droz, Genève-Paris, 1984, particulièrement la partie intitulée "Apprendre le métier d'élève", pp. 248 à 258.

L'enseignante participe d'une conception de l'apprentissage qui puise aux théories modernes de psychologie de l'enfant qui influencent fortement les courants pédagogiques actuels et les pratiques, mais dans une moindre mesure cependant. Pour elle, *apprendre*, c'est *comprendre* . Et tant que l'enfant n'a pas compris, rien ne sert de la pousser. La volonté de l'enfant n'est pas seule en cause; son rythme d'apprentissage doit être pris en considération.

Cette conception de l'apprentissage centrée sur les processus cognitifs et affectifs autant ou plus que sur la "matière" à faire retenir par l'enfant en tablant fortement sur la mémoire s'est développée dans les pays occidentaux en même temps que prenaient de l'essor la discipline même de la psychologie de l'enfant et les courants des méthodes actives en éducation, dans la seconde moitié de ce siècle. Concrètement une conception de l'"enfant" comme être qui possède sa logique, ses mécanismes cognitifs, son développement socio-affectif particuliers a acquis droit de cité dans les écoles[1].

Elle se transmet formellement au cours de la formation des enseignantes, mais est répandue aussi dans les discours scolaires sur les enfants, dans les programmes d'enseignement, dans les études de cas, dans le langage des professionnels scolaires. Cette présence dominante lui donne le caractère d'une "socialisation" massive dont on n'a pas toujours conscience, au point de la prendre pour une évidence et d'avoir perdu le souvenir des processus par lesquels on l'a acquise.

Rencontrer des parents qui participent d'un tout autre univers de compréhension de l'éducation apparaît comme une plongée dans la nuit des temps, alors qu'il s'agit en fait, au plus, du chemin parcouru dans les trente dernières années au Québec. Ce changement tient aux transformations plus globales de la société et non à une "supériorité" intrinsèque du système d'éducation ou de nos théories sur l'enseignement.

---

[1] Voir Chamboredon, J.-C. et Prévost, J., "Le métier d'enfant", Définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle", Revue française de sociologie, 14, 3, 1973.

Ces divergences, voire ces oppositions sur ce qu'"apprendre" veut dire sont suffisamment importantes pour créer des malentendus entre des parents de bonne volonté et des enseignantes "centrées sur l'enfant". Par contre, la reconnaissance d'un but commun qui est la réussite de l'enfant peut servir de passerelle entre les deux parties et conduire à une tentative de communiquer.

Première étape à franchir: accepter qu'il n'est pas nécessaire que quelqu'un ait raison ou tort. Voir sa conception et celle de l'"autre" comme le produit d'une évolution socio-historique permet de relativiser les points de vue et de ne pas s'engager dans une lutte de pouvoir qui sera de toute façon nuisible à l'enfant. Deuxième étape: expliquer, expliciter pour les parents les orientations pédagogiques qui motivent nos choix et nos décisions; pas plus que les nôtres, leurs idées ne sont coulées dans le béton. Elles vont changer au cours des années à la faveur des variations de contextes auxquels ils seront exposés.

Ce père a une vive attente que ses enfants réussissent à l'école. Il les défend, mais sa manière de le faire prend des formes qui ne parviennent pas à lui attirer la sympathie des professionnels scolaires et à susciter leur collaboration volontaire. Il provoque une confrontation, parce qu'il n'a pas saisi que dans la société où les circonstances de l'immigration l'ont amené, une stratégie plus souple, plus "informelle", où il demanderait conseil plutôt que d'exiger, où il reconnaîtrait le statut d'expert ou de professionnelle de l'enseignante plutôt que de se poser en autorité lui-même, serait plus efficace.

Fiche 2*

L'alpha et l'omega

"Il s'agit d'une famille grecque. Une enseignante de classe d'accueil 2e cycle raconte l'événement suivant: les enfants viennent d'arriver au Québec et ne savent pas un mot de français. Le père demande à me voir. Il ne comprend pas que ses enfants n'aient pas de devoirs. J'ai le malheur de lui dire: - Mais monsieur, comment voulez-vous que je leur donne des lectures à faire à la maison, ils ne connaissent même pas leur alphabet!

Le soir même, il leur fait apprendre l'alphabet. De 8 heures à minuit, comme il me l'a dit... Le lendemain, les enfants savaient leur alphabet.

Mais sitôt qu'on mélange les lettres, ou qu'on leur demande de reconnaître une lettre dans un mot, ils sont perdus."

---

* Source. Janine Hohl - Singulier/Pluriel - C.S.I.M., 1991.

Questions

- Pourriez-vous vous mettre à la place du père et formuler, dans des mots qu'il emploierait lui-même, ce qu'il vise pour ses enfants, au cours de cette première année scolaire au Québec?

_____
_____
_____
_____
_____

- Pourriez-vous vous mettre à la place de l'enseignante, imaginer comment elle reçoit la demande du père et exprimer son point de vue en deux phrases, dans ses mots à elle?

_____
_____
_____
_____
_____

- Voyez-vous un ou des moyens de sortir de ce type d'impasse?

_____
_____
_____
_____
_____

Commentaire

Le père:

Il y a des points communs dans la position de ce père et de celui de la fiche 1. Il vise lui aussi l'intégration rapide de ses enfants et leur réussite à l'école. N'étant pas un spécialiste de l'apprentissage, ne possédant pas les codes qui lui permettraient de comprendre ce qu'on attend d'un enfant dans les écoles du Québec, il se sert de sa conception spontanée de l'enseignement et des quelques indices qu'on lui fournit pour - pense-t-il - faire sa part.

Comme le père précédent, il lie apprentissage à répétition et mémorisation, indépendamment du sens que l'enfant est capable de donner à ce qu'il fait.

L'enseignante:

Voici comment son témoignage continue : "Le père ne comprend pas que les enfants arrivent dans un nouveau pays, qu'ils ne savent pas un mot de français, qu'il faudrait qu'ils s'adaptent un peu. J'ai peur, moi, qu'ils détestent la langue si on les pousse trop, au début, et si ce n'est pas dans un contexte agréable qu'ils apprennent la langue... Le père pense qu'il faut de la "drill". Et moi, je suis pour une certaine quantité de drill, mais elle doit se faire dans un contexte. On ne peut pas juste dire à l'enfant: tu apprends l'alphabet."

On le voit, au début de son argumentation, l'enseignante se place du point de vue de l'enfant qui arrive: elle est "centrée sur l'enfant" pourrait-on dire dans le jargon psycho-pédagogique qui est le nôtre, en milieu scolaire québécois, plutôt que sur la tâche (du moins dans un premier temps). La "centration sur l'enfant" est un point de vue dont on peut facilement oublier la dimension culturelle, tant il est devenu un lieu commun de la psychologie ou de la pédagogie humanistes. (Notons cependant que sa popularité dans les discours pédagogiques ne signifie pas pour autant qu'il soit répandu partout dans les pratiques).

L'enseignante manifeste ensuite qu'elle a une stratégie, par rapport à l'acceptation de l'apprentissage du français par les enfants. Elle pense important qu'on respecte leur rythme (sans les pousser) et qu'on leur fasse aimer ce qu'ils font. Elle est donc centrée sur les sentiments des enfants, ce qui fait aussi partie d'un courant pédagogique de type humaniste fortement valorisé - si ce n'est nécessairement pratiqué - en Amérique du Nord.

Sur la question de la "drill", elle n'est, selon ses dires, pas si éloignée de la position du père qu'il ne puisse y avoir un terrain d'entente entre eux. Ce qu'elle ajoute, c'est la nécessité que la répétition ait un sens pour les enfants, qu'elle s'inscrive dans un contexte de signification.

Si l'on pense que l'investissement des parents dans la formation de leurs enfants est un facteur important de réussite pour ces derniers[1], comment faire pour ne pas briser la forte motivation du père ou antagoniser les relations, tout en respectant, comme enseignante, ses propres principes pédagogiques?

Il y aurait peut-être moyen d'identifier des types de tâches que les enfants feraient à la maison sous surveillance du père et qui pourraient leur être utiles dans l'apprentissage du français. Les tâches dépendraient évidemment de l'âge des enfants.

Exemples:

- répéter un mot (déjà appris à l'école) qu'on associe à une image, en ayant d'un côté le mot, de l'autre l'image

- répéter des phrases courtes qu'on entend sur cassette: Je m'appelle X... J'ai... ans. Je viens de Grèce (ces phrases que les enfants apprennent dès leur arrivée en classe d'accueil)

---

[1] et les recherches qui le démontrent ne se comptent plus.

- faire des exercices de calligraphie de son nom, son adresse, son âge, etc. (surtout si on est habitué à un alphabet d'un autre type, comme c'est le cas pour les enfants grecs).

Ces exercices font partie de la routine d'un grand nombre de classes d'accueil. Ils pourraient être repris en devoirs et leçons, au besoin. Si l'on objecte ici que ces exemples ne relèvent pas de l'avant-garde pédagogique, on aura raison. Mais la recherche d'un terrain d'entente négocié avec un parent dont on ne partage pas les valeurs demande d'abord de trouver des solutions adaptées à la situation plutôt que de préparer des activités sophistiquées.

Bref, il est peut-être possible de penser à des compromis sur les activités elles-mêmes pour garder à la fois la collaboration du père et le caractère significatif de l'apprentissage que fait l'enfant.

Il faut admettre en plus que l'intérêt du père pour le travail de l'enfant peut constituer un élément extrêmement significatif pour ce dernier. Qu'on pense aux difficultés de motivation et d'apprentissage qu'on rencontre chez certains enfants dont le père (ou pire les parents) est absent et qui ont la plus grande difficulté à savoir *pourquoi* ils travaillent.

A ce propos, on notera, dans cet exemple comme dans le précédent, que ce sont des *pères* qui viennent parlementer avec les enseignantes, alors qu'on est habitué à voir les mères intervenir comme interlocutrices privilégiées dans les relations école-milieu.

Il est possible que ces pères maîtrisent mieux le français et ne soient les porte-parole de la famille que pour cette raison. Il peut cependant s'en ajouter une autre, plus profonde, qui touche à la fonction que ces familles en processus d'immigration assignent à l'école.

Le père, le plus souvent porteur et symbole du projet migratoire familial a son attention fixée sur la *réussite* du plan d'intégration familial à la société dite

d'"accueil". Ce plan inclut au premier chef l'accès à un emploi[1] ce qui place le *travail* au centre des préoccupations familiales (bien avant toute considération sur le "bien-être" psychologique des membres de la famille). L'immigrant provient souvent d'une société qui accorde une valeur primordiale au travail; ce dernier tend à ordonner l'ensemble de la vie familiale. L'immigrant valorise le "métier", le savoir-faire professionnel et son attitude volontariste à l'égard du travail compte parmi les facteurs qui font qu'on le retrouve rapidement intégré au marché de l'emploi[2].

Dans cette perspective, on peut regarder l'école comme un équivalent du "marché du travail" pour les enfants, le lieu où ils ont à faire, à leur manière, la preuve de leur volonté de s'assimiler; ils auront à rendre compte régulièrement à leur père du résultat de leurs efforts.

L'école entendue dans sa fonction psycho-sociale, celle qui consiste à fournir un "milieu de vie" où l'enfant apprend à se situer, à se sentir bien, à entrer en relation, à se faire accepter comme nouvel élément, etc., ne semble pas faire partie des représentations de ce type de famille, ou alors pour un temps très bref. La vision qui domine est celle de l'école-prélude obligé au milieu de travail, dont il faut accepter au plus vite l'autorité et les règles contraignantes si l'on veut s'y faire une place enviable. La question du sens, pour l'enfant, des activités qu'on y pratique est dès lors non pertinente. Les activités scolaires n'ont nul besoin d'être lestées d'une signification autre que celle de prouver qu'on s'est soumis au rapport d'autorité attendu et qu'on a "fait son travail".

---

[1] De nombreux auteurs, dont Camilleri et, au Québec, Lasry soulignent que le statut socio-économique et l'intégration socio-professionnelle des immigrants font partie des facteurs qui garantissent le mieux leur santé mentale (Voir Legault, Gabriel, La constitution de l'identité chez des adolescents montréalais d'origine haïtienne et québécoise, Mémoire de maîtrise en psychologie, Université de Montréal, mai 1990, p. 23). La stratégie, toute inconsciente soit-elle, qui consiste à investir sur le travail s'avère donc excellente pour eux, non seulement au point de vue économique, mais également en termes d'équilibre psychique. Cependant, que l'on applique cette stratégie aux enfants est peut-être ce qui pose problème au corps enseignant québécois. L'enfant n'est pas un adulte; son rythme doit être respecté... On retrouve ici la discussion sur le "métier d'enfant" vue à la fiche 1.

[2] A niveau socio-économique égal, les immigrants sont plus représentés dans la force de travail que la population de souche plus ancienne.

Considérée dans ce contexte, la question du "sens", portée par les enseignantes, s'avère antinomique de celle de l'"autorité", amenée par les parents.

Et si l'enseignante se refuse à jouer le rôle d'autorité gardienne et garante de l'accès à un "vrai" milieu de travail scolaire, les parents se substitueront à elle le temps qu'il faudra, en lui laissant jouer le rôle plus maternel de protectrice du bien-être des enfants et de leur "vécu", puisqu'il est impossible de faire autrement.

On aura compris qu'il ne s'agit pas ici de départager qui, du père ou de l'enseignante, a raison ou tort.

La seule démarche utile est d'identifier le cadre de référence par rapport auquel chaque interlocuteur prend position, afin de mieux comprendre les points de vue et les malentendus ou conflits qu'ils engendrent. L'étape suivante - la seule qui soit réaliste consiste alors à négocier une entente qui permette à chaque partie de conserver son honneur - familial ou professionnel- et de donner une place, même très relative et teintée de compromis, aux préoccupations fondamentales qui étaient l'enjeu de l'opposition pour les deux parties.

Fiche 3*

Les dents de lait

Séquence 1

Milieu pluriethnique défavorisé, première année régulière

Les enfants sont assis en cercle. La causerie va commencer quand un élève désigne sa bouche ouverte.

L'enseignante, intéressée: - Tu as perdu ta dent?
L'enfant: - Oui.
L'enseignante: - Qu'est-ce que tu as fait avec?
Jimmy: - Il l'a gardée.
Ernest: - Peut-être il l'a gardée en-dessous de son oreiller...
L'enseignante: - As-tu mis ta dent en-dessous de ton oreiller?
L'enfant, surpris: - Non!
Jen: - On peut la mettre dans une petite boîte.
Junior: - Je l'ai mis(e) en-dessous de mon oreiller. J'ai eu une piasse le matin.
Vess: - C'est une souris qui donne.
Jen: - Non, c'est une fée.

Séquence 2

Maternelle d'accueil (mois de mars)

Yun: - Mon dent va tomber aujourd'hui. Mon papa va tirer aujourd'hui avec quelque chose.
L'enseignante: - Une corde?

---

* Source: Janine Hohl - Singulier/Pluriel - C.S.I.M., 1991.

Yun: - Oui. Il met la corde sur son main et il met la corde sur mon dent et après il va tirer.

L'enseignante: - Tu es brave, Yun.

Séquence 3

Première année régulière

Sergio: - Mes dents, en a tombé trois dents. En a une autre qui va me perdre.

L'enseignante: - Tu vas perdre une autre dent?

Tous les enfants autour écoutent avec grand intérêt.

Sergio: - Oui.

L'enseignante: - Il ne faut pas t'inquiéter. Ca va repousser.

Dew: - Quand c'était Pâques, j'avais deux ans, toutes mes dents sont tombées.

L'enseignante: - Je parie que tes dents n'avaient pas encore poussé.

Dew: - Oui. Deux dents qu'avaient poussé.

L'enseignante: - Vu qu'on parle des dents, qu'est-ce qu'on a dit qu'on pourrait faire...

L'enseignante n'a pas fini sa phrase qu'ils répondent en choeur:

- Les brosser!

L'enseignante: - Et quel est le nouveau mot qu'on avait appris? Un mot savant?

La période se termine par l'exploration du mot "hygiène".

Dans la première séquence, on a affaire à des enfants originaires d'Haïti, de Chine et, si l'on inclut les autres enfants de la classe qui ne se sont pas exprimés dans cet extrait, de quatorze autres pays.

Questions

1. Vous rappelez-vous quand vous avez perdu vos premières dents? Notez les souvenirs qui vous reviennent de ces événements.

2. Quels sentiments ou émotions quelques enfants expriment-ils à propos de la chute de leurs dents, dans ces extraits?

3. Vous rappelez-vous ce que vos parents ou votre entourage faisaient ou disaient à cette occasion?

4. Que pouvez-vous dire des différentes pratiques familiales en lisant le premier extrait?

   Le deuxième?

5. Que fait l'enseignante, dans le dernier extrait?

_____
_____
_____
_____

6. En quoi ces extraits peuvent-ils alimenter une réflexion sur l'éducation interculturelle?

_____
_____
_____
_____

Commentaire

Il faut être parent, ou enseignante de maternelle ou de première année, pour savoir combien la chute des dents de lait préoccupe les enfants.

Inquiétude mêlée d'excitation ou excitation inquiète? L'enfant assume une de ces pertes qui marquent les étapes de croissance.

C'est un moment sensible et les sociétés ne s'y sont pas trompées, qui ont créé des rituels afin d'aider les enfants à franchir cette étape. C'est aussi un sort universel. Pourtant, les pratiques d'accompagnement varient selon les pays, les cultures, les sous-cultures.

Dans ces extraits très brefs apparaissent certains de ces rituels:

. L'enfant garde sa dent.
. L'enfant cache sa dent sous l'oreiller et recevra de l'argent.
. C'est une souris ou une fée qui donne de l'argent en échange de la dent (l'argent, symbole s'il en est du pouvoir des adultes, contre un souvenir de son corps de bébé).

Il en existe d'autres. Au Burundi, un rituel précis entoure l'extraction de la dent branlante: c'est la tante (la soeur du père) qui procède à l'opération délicate.

En Afrique encore, il existe à certains endroits une coutume particulière: on noircit la dent avec du charbon, puis on l'attache au morceau de charbon. On lance la dent ficelée au charbon par dessus le toit en se retournant immédiatement pour ne pas voir où elle retombe. Le lendemain, si l'enfant rencontre un coq, ce coq lui appartient. L'animal est supposé venir se poster à l'endroit où la dent est tombée.

En Guinée-Bissau, l'enfant doit lancer sa dent par dessus le toit de la maison. Le lendemain, il se lèvera avec une dent neuve. S'il n'a pas de dent le lendemain, on lui explique que la dent de lait a dû tomber sur la paille du toit.

Au Portugal, au Chili, on retrouve à certains endroits la même pratique de jeter la dent par dessus le toit de sa maison.

En France, dans certaines familles, c'était (est-ce encore?) le "petit Jésus" qui venait pendant la nuit prendre la dent sous l'oreiller et y déposer de l'argent.

Dans la première séquence décrite, des échanges s'amorcent, porteurs de culture. Certains les qualifieront d'interculturels; d'autres leur dénieront cette caratéristique pour les vouer sans doute au multiculturalisme.

Ce qui importe ici, c'est de remarquer que la vie quotidienne amène en classe son lot d'expériences universelles que les humains se sont appropriées de mille façons selon les époques, les lieux et les groupes. La naissance, la puberté, le mariage, la mort, pourraient surgir de la même façon.

Dans les séquences observées, ces discussions ont été effleurées. Il y aurait matière à aller plus loin: demander à un plus grand nombre d'enfants ce que l'on fait dans leur famille quand ils perdent une dent; raconter aux enfants ce que l'on sait d'autres pratiques culturelles. Et, si les enfants sont plus âgés et abordent d'autres thèmes, les amener à faire enquête dans l'école et dans leur entourage, puis les faire échanger. L'enseignante n'est pas obligée de tout savoir, pourvu qu'elle soit curieuse... Un dernier point mérite l'attention. Dans la troisième séquence, l'enseignante redresse le cap d'un bateau qui s'égarait en des contrées lointaines et profondes en ramenant les enfants à la rationalité du projet hygiéniste dont le système scolaire se fait le porte-étendard généralement non-critique.

Combien de campagnes d'alimentation saine, de brossage de dents méticuleux, de lavage de mains régulier pour *une* discussion sur les pratiques des familles, ou les habitudes de différents groupes?

À ce niveau aussi, l'échange est porteur de culture. On oppose à des habitudes "moins saines" un modèle de vertu qui a toutes les apparences d'une morale de classe, alors même qu'il se présente comme le bien absolu.

Il suffit de sortir de l'école pour le constater. Sur l'autobus de la ville, une publicité nous rit au nez: un champ d'alfalfa et ce commentaire: "Au diable la luzerne! Jos Louis, de Vachon".

Fiche 4*

Décibels

Dans le long corridor de l'école, deux silhouettes se profilent: un homme dans la trentaine, grand, de carrure solide et un enfant de cinq ou six ans qui, par contraste, semble minuscule. Le premier admoneste l'enfant d'une voix qui tonne comme la colère de Dieu. Pour rythmer sa colère, il marche à grands pas, ce qui oblige l'enfant à courir pour le suivre.

Tous les adultes qui croisent leur chemin sont pris à témoin du forfait de l'enfant: "une fois de plus, il est sorti de la cour pendant la récréation!"

Qui donc sont les protagonistes de cette scène?

L'adulte est le concierge de l'école. L'enfant est un garçon de première année, d'origine asiatique, très sage en classe, mais porté à l'évasion quand il est dans la cour.

Qu'est-ce que cet adulte peut bien représenter pour l'enfant, au moment où se joue cette scène?

Certainement un *adulte*, avec ce que cela lui confère comme puissance, voire comme toute-puissance. Probablement un représentant du *sexe masculin*, un des rares hommes de l'école. Qui sait quelle signification cela revêt pour l'enfant?

Un spécimen de *l'espèce humaine* aux cordes vocales généreusement développées, dont la voix hantera peut-être les rêves de l'enfant pour longtemps.

---

* Source: Janine Hohl - Singulier/Pluriel - C.S.I.M., 1991.

Éventuellement un Québécois de souche canadienne-française, ce que sont presque tous les adultes de cette école.

Un travailleur, le seul de l'école, bien qu'on puisse penser que son statut de col bleu soit plus perceptible pour le personnel enseignant que pour les enfants. Mais on peut imaginer que cette identité de statut deviendrait plus claire et plus importante au fur et à mesure que l'enfant grandirait et prendrait conscience des différences sociales.

Qu'en est-il de l'enfant? Que représente-t-il pour le concierge?

Un enfant: qui dira ce que cela veut dire pour cet homme?

Sans aucun doute, un élève, un "client" de l'école, dont il partage, avec d'autres, la responsabilité.

Un élève de première année, par définition peu rôdé aux règles et aux interdictions de l'école.

Un marginal en puissance ou avéré, qui transgresse les règlements et qu'il faut mater pendant qu'il en est encore temps?

Un étranger qui ne se plie pas aux usages, ne s'"assimile" pas?

Ou encore un Asiatique, un enfant qu'on n'arrive pas à comprendre ou qui n'arrive pas à comprendre...

Les deux acteurs de cette rencontre sont porteurs d'identités multiples. Qui saurait dire lesquelles de ces identités sont en jeu dans cette altercation? Ils seraient peut-être même les derniers à pouvoir le faire.

Rien n'empêche cependant de se poser des questions et de faire des hypothèses sur la situation en question, telle qu'elle s'est présentée à l'observation.

Questions

1. Qu'est-ce qui, d'après vous, peut motiver une telle colère de la part du concierge?

2. Qu'est-ce qui peut amener un enfant à sortir de la cour d'école à plusieurs reprises, alors qu'il est par ailleurs très obéissant dans l'école?

Commentaire

Le concierge a de quoi être irrité face à la désobéissance, voire à la récidive de l'élève. L'intensité de sa colère évoque cependant quelque chose de plus sérieux, qui le touche personnellement. Après tout, l'obéissance des élèves est l'affaire des enseignantes, pas la sienne.

On peut se demander alors si le noeud de l'affaire n'est pas le *risque* qu'a pris l'enfant, risque qui soulève la question sensible de la "responsabilité" en milieu scolaire. L'enfant est sorti du périmètre "sous surveillance" et "sous assurance". Il est passé de l'espace assuré à l'espace "sans couverture" et ce, en engageant la responsabilité de l'école. Cette dernière a en effet pour mission de garantir la protection des enfants pendant le temps et dans les lieux scolaires. Elle ne saurait laisser des enfants s'échapper dans la rue.

En cas d'accident, quelles seraient les conséquences? Qui serait responsable? Que feraient les parents? Que dirait la commission scolaire?

Toutes questions que les adultes en milieu scolaire se posent régulièrement et qui influencent leurs réactions face à des manquements aux règles de sécurité ou qui motivent leurs décisions quant à des sorties organisées hors de l'école.

Si cette hypothèse est fondée, c'est un pan de la culture scolaire qui apparaît ici: une culture des assurances, qui règle par contrat écrit les responsabilités des parties et codifie les circonstances, les conditions et l'étendue de la protection. Nul ne saurait s'y soustraire sans faire courir des risques professionnels et juridiques aux parties engagées.

Paradoxalement, ce risque semble plus grand que celui qu'encourt l'enfant lui-même en prenant la fuite. Le risque d'accident, parce qu'il fait partie de la condition humaine, évoque peut-être plus les caprices du destin, le hasard funeste ou la malchance. Le risque d'être pris en délit de non-

surveillance, lui, fait surgir le spectre de la négligence et celui du blâme administratif consécutif à la chaîne bureaucratique des responsabilités.

L'énigme dans le cas de l'enfant, semble résider dans la différence de comportement qu'il manifeste dans l'école et dans la cour: irréprochable à l'intérieur, fugitif dehors. Mais peut-être y a-t-il déjà là erreur d'interprétation. Et si la cour de récréation ne signifiait pas "dehors" pour lui? À ses yeux, cette cour ne s'inscrit peut-être pas dans l'opposition que nous avons intériorisée entre l'espace intérieur de l'école où le contrôle exigé du corps et des mouvements des élèves est à son maximum et la cour où l'on peut courir, crier, jouer, voire "se défouler".

Cette cour rectangulaire, asphaltée, entièrement bordée d'une clôture "Frost" peut être investie d'une signification tout à fait différente si, par exemple, on a fait l'expérience de vivre dans un camp de réfugiés. Dans ce cas, la polarité intérieur/extérieur ne correspond pas nécessairement à espace contraint/espace plus libre.

Les camps thaïlandais sont des espaces où l'on vit la plupart du temps en plein air, tout en étant privé de liberté. Se pourrait-il que pour cet enfant la cour évoque le camp et fasse surgir en lui le besoin irrésistible de fuir ou encore celui de rejoindre sa famille dont l'éloignement devient tout à coup insupportable?

On peut faire l'hypothèse que l'intérieur de l'école se présente comme un lieu nouveau sans connection avec le passé et qu'il soit, de ce fait, relativement simple de s'y insérer alors que la cour peut évoquer des fantômes du passé, lever des anxiétés incontrôlables, déclencher des mouvements de fuite irrépressibles.

Difficile à affirmer sans avoir une meilleure connaissance de l'enfant, de sa famille, de leur histoire, de son histoire. D'autant plus que si cette hypothèse est fondée, l'enfant n'en possède pas nécessairement la clé: il a probablement

tout oublié du camp et ne connaît pas plus que nous les mobiles de ses fuites impulsives.

Pour le personnel de l'école, il ne s'agit pas nécessairement de trouver le fin mot de l'histoire (encore que quelquefois, un simple contact avec les parents suffise à éclairer bien des mystères), mais plutôt de rester ouverts à la possibilité que les apparences ne révèlent pas tout d'une situation.

D'autres moyens d'intervention s'ouvrent alors: si la cour est un lieu difficile à habiter pour cet enfant, qu'est-ce qui pourrait l'aider à l'apprivoiser, à s'en constituer une représentation moins menaçante? On pourrait par exemple, anticiper avec lui ce qu'il va y faire pendant les 20 minutes de la récréation ou lui donner le temps de trouver avant de sortir les amis avec lesquels il va jouer; on peut également parler après la récréation de ce qu'il a fait, aimé, trouvé difficile, etc. Quelques minutes suffisent.

La répression seule risque d'ajouter la peur à la peur alors que la communication et la réaffirmation calme des règles de l'école peut soulager l'enfant et contribuer à lui faire voir la cour d'une façon différente.

Fiche 5*

Ici, on parle français

Maternelle, classe d'accueil, milieu défavorisé et pluriethnique.

Les enfants sont assis en cercle par terre, autour de l'enseignante. C'est le temps de la causerie. Les enfants racontent des événements qui leur sont arrivés. Le ton est animé et il y a une grande liberté d'expression. L'enseignante soutient au besoin les enfants qui ont de la difficulté à verbaliser en reformulant leurs messages.

Soudain, un enfant parle d'un objet qui est tombé à terre. Un autre enfant, surpris, rétorque, tout en désignant le plancher: "c'est pas de la terre" (comme s'il ne comprenait le mot "terre" que dans son sens littéral). L'enseignante explique l'acception du mot "terre" synonyme de "sol". Plusieurs enfants semblent intéressés et intrigués par cette propriété du même mot de représenter deux signifiés différents. Une fillette haïtienne ajoute son grain de sel: -"En créole, on dit "par terre"! (pa tè). L'enseignante rétorque d'un même souffle: "-Ici, on parle français!". Puis, comme si elle était surprise elle-même de la vivacité de sa réplique, elle ajoute, sur un ton d'excuse: "- Comment est-ce que je vais comprendre si vous parlez chacun des langues que je ne connais pas?"

La causerie reprend alors sur un autre sujet.

---

* Source: Janine Hohl - Singulier/Pluriel - C.S.I.M., 1991

Questions

- Quelle signification l'enfant donnait-elle au fait de nommer un mot en créole?

  _____
  _____

- Quelle signification l'enseignante a-t-elle donné à l'intervention de la fillette, dans ce contexte particulier?

  _____
  _____

- Comment vous expliquez-vous la réaction de l'enseignante (essayez de vous mettre à sa place)?

  _____
  _____
  _____
  _____

- Qu'en pensez-vous avec la distance que permet votre position d'extériorité?

  _____
  _____
  _____
  _____

Commentaire

Si la communication est une tentative de créer des représentations, des significations communes entre des personnes, deux questions s'ensuivent, relativement à la séquence décrite:

Quelle représentation chacune des deux protagonistes avait-elle ou a-t-elle eu de l'usage du créole au moment de l'interaction et pour quelle(s) raison(s) ces représentations se sont-elles heurtées?

Plaçons-nous du point de vue de chaque acteur:

L'enfant

Ele se trouve dans un contexte (la causerie) de communication très libre où les expressions variées des enfants sont bien reçues, voire encouragées. Un problème surgit qui s'avère être un problème de langue: le même mot peut avoir plusieurs significations différentes. L'attention du groupe est donc portée sur la langue. La fillette tente à sa manière de contribuer à l'investigation de ce phénomène linguistique en amenant, elle aussi, un fait de langue, ce qui, dans le contexte, est des plus appropriés. Qu'en créole, on utilise presque la même expression pour expliquer la même chose, il y a bien là matière à intérêt, à questionnement, voire à émerveillement pour une enfant de cinq ans.

Par l'évocation d'un autre univers de référence linguistique, elle explore en l'élargissant la question de la dissociation entre signifiants et signifiés inhérente au langage humain, ce qui peut l'aider - et aider les autres élèves - à préciser le sens d'un nouveau signifiant et à se l'approprier. Notons qu'elle fait ici oeuvre interculturelle en toute innocence.

Il se peut aussi, et cette hypothèse n'exclut pas la première, qu'elle ait trouvé là l'occasion de faire reconnaître, valider un savoir qu'elle seule (et quelques autres, dans cette classe) possède. Elle introduit une information nouvelle, inconnue de l'enseignante, ce qui est peut-être la raison même qui l'a

encouragée à s'exprimer. La contribution déborde d'ailleurs le cadre d'une simple information: elle représente ce qu'en ce moment cette enfant peut apporter d'unique et d'original à cette discussion sur la langue.

L'enseignante

Il est relativement simple de comprendre ce qui s'est passé chez l'enseignante, psychologiquement parlant. Premier temps: elle entend les mots en créole. Deuxième temps: n'étant pas sûre de comprendre, elle réagit par l'insécurité (en d'autres temps, d'autres circonstances, elle aurait pu répondre par de la curiosité, de l'intérêt, etc.). Troisième temps: elle se rigidifie et sanctionne l'enfant: "ici, on parle français".

Si l'on adopte un point de vue plus institutionnel, que l'on examine la connotation politique sous-jacente à sa réponse, on peut voir alors un autre sens se dégager de cette phrase laconique qui pourrait s'expliciter ainsi: Sur ce terrain, celui de la classe, de l'école (ou de l'Ecole), la seule langue légitime est le français; parler une autre langue, c'est transgresser cette loi.

Cette réponse, aussi impulsive soit-elle, est allée puiser dans un système d'interprétation des rapports linguistiques qui doit beaucoup à la situation politique du français au Québec et bien peu au contexte pédagogique de communication orale dans lequel elle s'est produite. L'"ici" de la classe résonne comme le "chez nous" du citoyen en quête et en affirmation de pays. Il n'est pas exagéré de dire, dans ce cas particulier, que la représentation sociale et politique du rapport à l'"autre" surdétermine la relation pédagogique.

Si l'on prend le temps d'y réfléchir, ce que ne pouvait faire l'enseignante dans le feu de l'action, on comprend vite cependant qu'il y a une confusion de problèmes et de niveaux de réalité.

La langue créole, est-il besoin de le dire, ne menace nullement le français au Québec. Par ailleurs, même si la langue anglaise avait été employée dans cet exemple, l'argumentation resterait la même: ce n'est pas la

dimension intralinguistique de l'anglais qui pose problème au Québec, mais bien les rapports historiques et politiques qui déterminent les échanges linguistiques. Et dans cette classe, dans cette école, le rapport ne joue pas en faveur de l'anglais, encore moins du créole.

Par une curieuse inversion de la représentation que l'enseignante peut avoir de ces rapports, elle se sent menacée comme Québécoise dont la langue est en péril et éventuellement peut-être comme Québécoise unilingue, en contact avec des enfants bi- ou multilingues, bien plus que comme enseignante.

Il est possible de suggérer une autre hypothèse: ce n'est pas à une menace qui pèserait sur sa langue que l'enseignante a réagi si vertement, mais à ce qu'elle a pu considérer comme un refus d'intégration (il faudrait dire en l'occurrence, d'assimilation, si le mot n'était devenu tabou). La petite n'aurait pas encore compris qu'elle est au Québec et qu'il serait temps qu'elle "arrive en ville". Dans cette éventualité, la confusion resterait la même que dans l'interprétation précédente. Cette enfant n'est pas en train d'affirmer: "je veux m'enfermer dans un ghetto; ma seule référence est et restera le créole". Elle est au contraire en pleine communication avec son groupe et avec son enseignante. Elle met sur le tapis, à des fins d'échange, sa connaissance d'une autre langue pour éclaircir un mystère de la langue française et - mais elle l'ignore - de nombreuses langues. Elle participe à la "construction collective d'une représentation commune", ce qui est la définition même de la communication, si l'on en croit F. Henry-Lorcerie.[1]

---

[1] Impressions. Cahier interculturel publié par le Cégep de Saint-Laurent, no. 1, 1989, p. 8.

Fiche 6*

Du lard ou du mouton

Classe d'accueil, deuxième cycle. Les élèves ont entre 9 et 12 ans. Leurs niveaux scolaires varient entre la 1ère et la 6e année selon la formation qu'ils ont reçue antérieurement et selon les disciplines scolaires considérées. Au moins cinq parmi eux viennent d'arriver au Québec.

Le thème de la semaine est l'alimentation, celui du jour, les animaux qui font partie de notre menu. Tout au long de la discussion qui va suivre, la participation des enfants sera très intense.

Enseignante: - Lundi, on a vu les légumes; mardi, les produits laitiers; aujourd'hui, on va voir le groupe de la viande.

L'enseignante fait défiler des images d'animaux.

Enseignante: - Celui-là?
- Le poule
Enseignante: - *Une* poule. Quand on mange de la viande, qu'est-ce qu'on dit? Je mange...
- Du poule.
Enseignante: - Pas tout à fait. Du poulet.

La carte suivante représente une dinde.

Enseignante: - Et ça?
- Une dinn...
- Dindon.

---

* Source: Janine Hohl - Singulier/Pluriel - C.S.I.M., 1991.

Enseignante: - Oui, ou une dinde. Quand j'en mange, je dis: je mange de la dinde.

Ils répètent: - Je mange de la dinde.

Enseignante: - Qui en a déjà mangé?
- Moi, moi, moi.
Enseignante: - Comment le dis-tu dans ta langue?
- Duck.
Enseignante: - Et en arabe, comment on le dit?
- Gégé (?)
Enseignante: - Ah! On peut tous le dire en arabe.

Ils répètent le mot avec enthousiasme.

Un autre enfant arabophone: - Madame, tu sais comment on dit "le lait", en arabe? Alib.

Enseignante: - Ah! C'est facile. On peut tous le dire!

La carte suivante représente un poisson.

- Poisson.
Enseignante: - Je mange du poisson. Qui mange du poisson, ici?
- Moi!
Enseignante: - Quand tu étais au Sri Lanka, est-ce que tu mangeais du poisson? Tu habitais au bord de l'eau?
- Pas moi dans l'eau! Poisson dans l'eau!

Rires du groupe.

L'enfant tamoul s'engage dans une explication ponctuée de gestes: - Ca c'est mon maison (main gauche). C'est marcher comme ça (jusqu'à la main droite, la mer).

Enseignante: - Tu étais à cinq minutes de la mer...
- Une minute (comme si c'était l'évidence même)!

Suit une longue explication sur les manières de couper et manger le poisson, dans laquelle interviennent plusieurs enfants.

L'image suivante, celle d'un cheval, amène la question de savoir si ce noble animal est également comestible. Les avis sont très partagés, de même d'ailleurs que pour le lapin. Un enfant rajoute qu'au Liban, il mangeait du lapin avec les voisins (on devine qu'il s'agissait probablement de repas de fête). Un autre assure qu'il n'y a pas de lapins en Jamaïque. Le cochon maintient à son tour la tension et l'intérêt:

- Un cochon.
Enseignante: - Quand j'en mange, on appelle ça...
- ...
Enseignante: - Du porc. Il y en a qui en mangent et d'autres qui n'en mangent pas. Qui en mange? Qui n'en mange pas?

Des mains se sont levées aux deux questions.

Enseignante: - Pourquoi est-ce que tu n'en manges pas...?
- ...
Enseignante: - Tu ne sais pas? Ta maman n'en achète pas?
- Non, pas achète ça, parce que... est muslim. Dans Coran, écrit.
Enseignante: - Qu'est-ce qui est écrit dans le Coran?
- Pas manger ça.
En s'adressant à un autre enfant: - Toi, tu es libanais, mais tu n'es pas musulman.
- Non.
Enseignante: - Tu es chrétien.
- Oui.
Enseignante: - Mais il y a aussi des musulmans au Liban.

Une fillette revient aux animaux: - En Allemagne, mon père a un ami turc. J'ai mangé le...

Enseignante: - Porc.

- Oui. Mon amie turque a dit: qu'est-ce que c'est, ça? J'ai dit: le porc. Sa maman a pris les enfants et elle a dit: mangez pas ça!

Enseignante: - Il y a certains Turcs qui sont musulmans et qui ne mangent pas de porc.

L'arrivée du chien provoque des réactions encore plus tranchées chez certains enfants.

Enseignante: - Il y a des gens qui mangent du chien.

Certains enfants s'exclament, d'autres rient.

- Moi, oui.

Enseignante: - En Jamaïque?

- Non, ici.

Cette affirmation déclenche l'hilarité d'un enfant.

Enseignante: - Comment est-ce que ta maman l'a préparé?

- Avec des tomates.

Une enfant horrifié: - Moi pas mange ça. La maison, avoir ça.

Enseignante: - Tu avais un chien, chez toi et tu n'aurais pas voulu le manger?

- Oui.

Enseignante: - Qui d'autre a déjà mangé du chien?

- Moi.

Enseignante: - Où?

- Dans l'avion (C'est vrai que parfois, on pourrait s'y méprendre...).

L'illustration suivante est un mouton.

- Mouton.

Enseignante: - Pour la viande, on dit de l'agneau. Je sais qu'il y a des gens qui mangent beaucoup d'agneau. Les Grecs...

- ... et moi.

Enseignante: - Oui,aussi les musulmans.

- Mon père prend... agneau entier. Il coupe. Quand Ramadan est fini. C'est douze jours.

L'enseignante fait expliquer le rôtissage et la coupe de l'agneau.

Enseignante: - Pourquoi vous le coupez?

- Parce que c'est un fête. Comme mouton est...animaux.

La chèvre fait surgir une anecdote comique. Un enfant raconte qu'en Jamaïque, un "bébé chèvre" qui n'était pas attaché l'a encorné dans le postérieur. Un autre connaît une histoire de vache semblable.

Les enfants semblent adorer ce type d'histoire. Une fille évoque maintenant la ferme que son grand-papa avait en Allemagne et les animaux qui, régulièrement, passaient à la casserole.

Enseignante: - Et quelquefois, vous avez tué des animaux pour les manger?

- Oui, l'agneau. Aussi, on fait des vêtements avec. Canada aussi.

Enseignante: - Oui, on peut faire des chandails avec la laine et des manteaux avec la peau.

Questions

- Qu'avez-vous trouvé intéressant dans cette discussion?

- Qu'avez-vous trouvé étonnant?

- Comment caractériseriez-vous les interventions de l'enseignante? (donnez plusieurs adjectifs ou verbes qui les qualifient)

- Quel effet ces interventions ont-elles sur les élèves?

- Qu'est-ce que cette discussion révèle des enfants et de leurs expériences actuelles et antérieures?

Commentaire

A partir d'un thème, l'alimentation, dont nous savons comme il peut devenir normatif et se prêter à des jugements de valeurs catégoriques, cette enseignante permet à une variété de pratiques culturelles concernant la nourriture de s'exprimer dans un climat de curiosité intellectuelle et de respect. Les enfants réfèrent à l'ensemble de leurs expériences familiales et sociales (leur passé, comme leur présent est pris en compte) et ont la possibilité de les relativiser, de les situer géographiquement et culturellement à un niveau qui est le leur, bien entendu.

On en apprend sur les animaux qui se prêtent à la boucherie, selon les contextes ou les usages religieux et sur certaines pratiques familiales.

On peut également découvrir que nombre d'enfants proviennent de milieu rural. Ils connaissent de près les animaux de la ferme ou du poulailler et savent fort bien comment on passe de l'animal domestique à la viande de son assiette, ce qu'ignorent bien des enfants montréalais de naissance.

Si on se centre sur les interventions de l'enseignante, on constate qu'elle travaille à trois niveaux (au moins) simultanément:

- l'apprentissage de la langue (lexique et structure des phrases à l'oral)
- l'échange sur des pratiques culturelles variées
- la place de chaque enfant dans le groupe (elle veille à ce que chacun-e puisse prendre la parole, ne serait-ce que minimalement).

Ses interventions sont de plusieurs types:

- Correction de l'expression en français, par reformulation.

- Questions visant à faire préciser une information ("quand j'en mange, on appelle ça...?)

- Questions visant à connaître ou faire connaître des pratiques familiales variées (par exemple sur les manières de manger le poisson).

- Informations données sur ces pratiques en les situant dans un contexte culturel plus large ("Il y a des musulmans au Liban" ou "certains Turcs, qui sont musulmans,... ne mangent pas de porc").

- Soutien apporté à l'enfant qui essaie de s'exprimer, souvent avec difficulté. Parfois, cette habileté relève de la divination ou de ce sixième sens qu'on remarque chez les parents de jeunes enfants qui comprennent le jargon de leur progéniture et sont vraiment les seuls à y parvenir! Les enseignantes de classes d'accueil sont devenues des expertes à cet art.

- Instauration d'une attitude de non-jugement dans le groupe par le fait qu'elle-même ne pose pas de jugements de valeurs sur les pratiques alimentaires.

- Instauration d'un climat de curiosité et d'intérêt pour les connaissances et expériences dont les enfants sont dépositaires par le fait qu'elle-même s'y intéresse.

Il semble évident que si cette enseignante est à l'aise sur ce terrain, c'est parce qu'elle a déjà réfléchi à ces questions, possède un bagage de connaissances sur les différentes aires géographiques mondiales, par exemple celles où se pratique l'Islam et qu'elle a dépassé le problème - qui en bloque plusieurs - d'avoir à définir qui a tort ou raison dans tel type de pratique familiale ou culturelle. L'ensemble de son approche et de son attitude manifeste une *décentration culturelle* qui permet à chacun de se sentir reconnu dans ce qu'il est, ou mieux, dans ce qu'il est devenu par le truchement de la migration.

On remarquera que dans cet échange, qui fait pourtant appel aux expériences antérieures des enfants, rien ne les confine au ghetto de la culture d'origine; rien non plus ne freine leur intégration au contexte présent

puisqu'ils apprennent également quelles viandes leur seront proposées ici et, surtout, que tout cet échange se déroule... en français.

Fiche 7*

Le catéchisme alimentaire canadien

Classe d'accueil, milieu considéré comme très défavorisé

La classe travaille depuis plusieurs jours sur le thème de l'alimentation selon la grille en quatre groupes du guide alimentaire canadien.

Enseignante: - Les enfants, il faut que je vérifie vos boîtes à lunch.

Les enfants vont au vestiaire et reviennent avec les sacs de plastique ou les boîtes contenant leur dîner. Un enfant s'excuse à l'avance du contenu de son sac.

Enseignante: - Ce n'est pas grave. On ne va pas te chicaner. On va dire ce qui manque. Il y a du pain dans la classe, si c'est le groupe (alimentaire) qui manque.

Un enfant montre un jus.

Enseignante:
- Seulement du jus?
- J'ai de l'argent.
- Qu'est-ce que tu vas acheter?
- Macaroni.
- Veux-tu du pain?
- Oui.
- Une tranche, deux tranches?
- Deux.

L'enseignante examine maintenant un repas chaud.

- Hum! Ça sent bon. Qu'est-ce que c'est?

---

* Source: Janine Hohl - Singulier/Pluriel - C.S.I.M., 1991.

- ...

- Je pense que ce sont des céréales. Qu'est-ce qu'ils ont mis dedans?

- Du poule.

- Du poulet. C'est excellent, comparé à hier. Et toi, qu'est-ce que tu as aujourd'hui?

- Pain, beurre, jus.

- Qu'est-ce qui manque?

L'enfant désigne le groupe des viandes sur le schéma du Guide alimentaire canadien affiché au mur.

- Il manque de la viande. Dis à maman qu'il faut acheter de la viande.

L'examen des dîners se poursuit dans une ambiance joyeuse. On ne sent pas de reproches; plutôt une attitude de constat en rapport avec une conception rationnelle et normalisée de l'alimentation.

L'enseignante conclut: - C'est souvent la viande qui manque. Mais si on mange du beurre d'arachides, ça remplace la viande.

Questions

1. Selon vous, de quoi est-il question dans cet épisode? De "savoir" (connaître les quatre groupes d'aliments et leur complémentarité), de "savoir-faire" (être capable de se (faire) préparer des repas sains) ou de "savoir-être" (être capable de reconnaître les aliments qui sont bons pour nous et apprendre à les aimer)?

   _____
   _____
   _____

2. D'après vous, sur quels principes une bonne alimentation devrait-elle se baser?

   _____
   _____

3. Quand vous étiez enfant, qui décidait de ce que vous alliez manger?

   _____
   _____

4. Vous souvenez-vous s'il y avait alors des controverses à propos de la nourriture appropriée ou non pour favoriser une bonne santé?

   _____
   _____

5. Quels souvenirs avez-vous de la nourriture qu'on vous préparait (bons, mauvais souvenirs, indifférence....)?

   _____
   _____
   _____

6. Avez-vous changé d'habitudes alimentaires à un moment dans votre vie? A quel âge? Qu'est-ce qui a entraîné ce changement?

_____
_____
_____

7. Les raisons données à la question 6. relèvent-elles de motivations rationnelles et/ou de motivations sociales ou affectives?

_____
_____
_____

8. Considérez-vous que votre manière de vous alimenter est problématique? En quoi?

_____
_____
_____

9. Considérez-vous que la manière de s'alimenter des familles de vos élèves est problématique? En quoi?

_____
_____
_____

10. D'après vous, est-ce le mandat de l'école d'intervenir sur les habitudes alimentaires des familles? Si oui, en termes de connaissances, d'habiletés ou d'attitudes? Par rapport à une insuffisance alimentaire (enfants qui ont faim) ou une correction des habitudes (enfants qui mangent mal)?

_____
_____
_____
_____

11. Selon vous, quelles seraient les opinions des parents de vos élèves si on les consultait sur le rôle que doit jouer l'école à ce sujet? (N'hésitez pas à lister des opinions différentes, voire contradictoires s'il y a lieu).

_____
_____
_____
_____

Commentaire

Est-il possible de se promener dans une école sans tomber, dans une classe au moins, sur une reproduction illustrée de la "rose des mets" du Guide alimentaire canadien (GAC)?

Et quelles orientations la boussole diététique fédérale nous indique-t-elle? Si l'on en juge par la rosace aux quatre volets aussi inesthétiques que platement descriptifs, il nous faut puiser à quatre groupes d'aliments quand nous mangeons. Et si l'on se fie à la séquence observée plus haut, il est nécessaire de manger de la viande (ou un substitut, mais à quel âge pourrez-vous comprendre que les fèves font partie du même groupe que la viande, alors qu'en plus on les appelle des légumineuses? A la fin du Cegep, quand vous saurez ce que sont des protéines. Et encore... Notre expérience ordinaire suffirait à nous convaincre du contraire: essayez de donner des amandes pour souper à un amateur de viande rouge!).

D'ailleurs qui a dit qu'il fallait manger de la viande à tous les repas? Les prophètes du GAC se souciaient bien peu de cholestérol, pour rester dans la même veine socio-sanitaire technocratique qui a présidé à la fabrication de cet instrument. Qui a dit ensuite qu'il fallait manger de la viande? Il existe des végétariens qui ne s'en portent pas plus mal, surtout s'ils ne sont pas obsédés par la logique des groupes et mangent ce dont leur corps a besoin.

Ceux qui ont concocté cette "Charte des droits du corps à sa juste proportion de lipides, protides et glucides" étaient-ils conscients qu'ils l'illustraient par des aliments typiques des habitudes alimentaires nord-américaines, présentées cependant comme universelles? Savaient-ils que la diététique scientifique peut cacher l'ethnocentrisme culturel le plus flagrant?

Plus prosaïquement, savaient-ils que la viande coûte cher? Que signifie alors le message d'acheter de la viande envoyé à un parent qui a des difficultés financières? Et si ce parent avait l'habitude de préparer du poisson régulièrement, lui dira-t-on de diminuer sa consommation à cause de la

concentration de mercure dans les lacs? Mais voilà que nous changeons de Ministère et que nous passons à l'Environnement. La nourriture aurait-elle des liens avec l'environnement dans lequel on vit?

Dans ce cas, quand les parents immigrants ont à changer peu ou prou d'alimentation parce qu'ils ont changé de contexte géophysique et culturel, on pourrait les laisser faire leurs propres choix et trouver les modes d'adaptation qui leur conviennent, au rythme qui leur convient.

À moins qu'on ne craigne qu'ils adoptent le pire de ce qui caractérise notre alimentation: après tout, ce n'est pas le Tiers-Monde qui a les plus hauts taux de crises cardiaques... Mais dans ce cas, il nous faudrait alors prendre le temps de regarder comment *ils* mangeaient et voir également ce qu'il y aurait à retenir des pratiques ancestrales de tous les pays - y compris le nôtre - dans leur phase de développement pré-scientifique, quand on se nourrissait en fonction des saisons, des produits disponibles localement et des besoins énergétiques liés à l'activité physique des personnes[1].

Peut-être certains immigrants sont-ils encore porteurs de cette sagesse. Leurs enfants, par contre, fréquentent les dépanneurs, comme tous les enfants. Ils s'intègrent donc avec bonheur au marché des chips, des gâteaux généreusement crémeux, de la gomme à mâcher et des boissons gazeuses.

Quand on pense à l'art viétnamien de préparer les légumes et qu'on voit des enseignantes dire à des enfants québécois d'origine viétnamienne d'apporter des bâtons de carotte en lieu et place d'un sac de "croustilles au maïs parfumées barbecue", on se demande qui peut bien s'inquiéter de l'intégration des immigrants. A certains égards, ils (et leurs enfants encore plus) sont non seulement intégrés, ils sont "assimilés", du moins dans certaines sphères de leur vie, gouvernées par les mécanismes de la consommation.

---

[1] Jusqu'à la fin de la deuxième guerre mondiale, les Grecs ne connaissaient pratiquement pas le beurre. Le corps gras qu'ils privilégiaient dans l'alimentation était l'huile. Après la guerre, le plan Marshall, ce programme américain de relance économique de l'Europe a, entre autres, introduit le beurre en Grèce et, avec lui, les infarctus qui étaient jusque là presque inconnus de ce pays.

Ce n'est pas tout. Il serait peut-être opportun de se rappeler que "l'homme ne vit pas de pain seulement", mais des symboles qui donnent sens au fait de manger: "Manger, ce n'est pas seulement se nourrir d'aliments, c'est aussi se nourrir de symbolismes. La nourriture est porteuse de sens et de valeurs; elle renvoie à une mémoire personnelle et collective. Au plus loin, elle rappelle la relation archaïque à la mère".[1] Si vous en doutez, demandez à un cuisinier, une cuisinière ou un chef de qui ils tiennent leur "coup de main", leur inspiration, leur génie...

Dans notre ardeur occidentale à adopter les modèles rationnels de pensée (et - moins facilement - de comportement) qui accompagnent l'accès à la modernité, nous nous faisons les propagandistes de modèles normatifs de conduite et de rapports déshumanisés à la nourriture qui sont ceux-là même qui nous conduisent à notre perte. Qu'on en prenne pour preuve l'importance des maladies physiques découlant de notre alimentation et celle des troubles psychologiques qui lui sont liées.

Est-il dès lors plus légitime d'enseigner à tous le Guide alimentaire canadien comme la norme du "bon manger" qu'il ne le serait d'imposer le français de Radio-Canada comme la norme du "bon parler" pour l'ensemble des Québécois (toutes origines sociales et ethniques confondues, bien entendu)?

---

[1] Le Breton, David, "Soins à l'hôpital et différences culturelles", Migrants formation, Les relations interethniques, no. 80, mars 1990, p. 113, Paris, CNDP.

Fiche 8*

Les vêtements abandonnés

Milieu pluriethnique fortement défavorisé

Dans cette école, les enseignantes ont remarqué que des vêtements, parfois même neufs, sont oubliés par les enfants et ne sont ensuite réclamés par personne. Elles ont cru noter également que beaucoup appartiennent à des enfants haïtiens, dont elles savent par ailleurs que les parents ont de grandes difficultés financières.

Les enseignantes de cette école sont d'origines ethniques diverses mais majoritairement québécoise d'origine canadienne-française et haïtienne. Toutes partagent - ou presque - les mêmes sentiments face à cet état de fait.

---

* Source: Janine Hohl - Singulier/Pluriel - C.S.M., 1991

Questions

1. Que penseriez-vous dans cette situation?

   _____

   _____

2. Que feriez-vous dans cette situation?

   _____

   _____

3. Pouvez-vous formuler une ou des hypothèses explicatives de ce comportement des enfants et des parents?

   _____

   _____

   _____

   _____

4. Si vous êtes à court d'hypothèses, voyez-vous des moyens possibles de clarifier une situation comme celle-là?

   _____

   _____

   _____

   _____

Commentaire

Le sentiment général des enseignantes de l'école est l'incompréhension mais, plus encore, la réprobation. Le comportement indifférent des parents en cause accrédite l'idée qu'ils sont négligents, peu soucieux de veiller aux biens de l'enfant et d'économiser l'argent dont ils prétendent pourtant manquer. Quelques enseignantes québécoises d'origine haïtienne se montrent particulièrement dures dans le jugement qu'elles portent sur ces parents.

Une enseignante du groupe est suffisamment intriguée par ce problème et a développé des relations assez cordiales avec certains parents haïtiens visés pour aborder le sujet avec eux. A sa surprise, elle découvre que l'institution du Vaudou joue un rôle important dans la vie de ces parents et que selon la (ou une) tradition du Vaudou, les vêtements qui n'ont pas passé la nuit "à la maison" sont considérés comme porteurs d'un mauvais sort. C'est la raison pour laquelle certains ne viennent pas les réclamer.

Il est difficile de comprendre cette culture haïtienne parallèle, parallèle même par rapport à la culture haïtienne "publique" qui nous est plus familière. En raison de son caractère caché et des pratiques occultes qu'elle évoque, elle peut sembler étrange, voire menaçante à quiconque a appris à croire à la supériorité de la raison sur la magie, ce qui est le cas de tous ceux qui ont passé suffisamment de temps sur les bancs d'école pour extirper - du moins de leur vie consciente avouée - les vestiges de pensée magique qui ont de tous temps animé les humains.

Pourtant, "aux niveaux personnel et social, le Vaudou continue de faire partie de la définition collective du peuple haïtien"[1], y compris de celui qui vit au Québec. E. Douyon, qui a consacré au Vaudou de nombreuses années d'études, reconnaît à ce dernier (mises à part certaines "pratiques déviantes") une fonction de rétablissement de l'équilibre, de "préservation de la santé individuelle et de la solidarité collective", la santé incluant ici la santé mentale

---

1 Douyon, Et., "Intervenir sur la différence: un défi", Revue internationale d'action communautaire, Migrants: traiets et trajectoires, no. 14/54,automne 1985, p. 115.

de personnes déracinées et menacées parfois dans l'intégrité de leur personnalité. Cet auteur voit dans le Vaudou, pour beaucoup d'Haïtiens transplantés, un "mécanisme de réduction de conflits ou de solution de problèmes mis à leur disposition par la culture."[1]

Il ne manque pas de préciser (dans un contexte où il évoque la pratique vaudou de la "transe rituelle") que "ce mécanisme original de réduction de tension constitue une réalité spécifique inexplicable en dehors de ce complexe analphabétisme - misère - angoisse qui caractérise la vie paysanne en Haïti".[2]

La dimension socio-économique de ce phénomène culturel apparaît ici, reliant pratique du Vaudou et pauvreté. On comprend beaucoup mieux dès lors la réaction d'enseignantes d'origine haïtienne de l'école dont il était question plus haut, autant ou plus négative que celle de leurs consoeurs d'autres origines: elles sont confrontées à des pratiques associées à la culture haïtienne, mais à une culture populaire dont elles ont tout intérêt à se démarquer, si elles veulent être reconnues pour les professionnelles instruites qu'elles sont. Le clivage social qui les rend "imperméables" à ce que vivent leurs compatriotes peu instruits est garant de leur propre intégration au milieu québécois.

---

1 Ibid.
2 Op. cit., p. 114.

Fiche 9*

La grammaire de la sexualité

Une enseignante de classe d'accueil raconte: "J'ai un parent musulman qui vient du Bangladesh. Quand il me rencontre, il parle tout le temps de sexe. Ce n'est pas méchant et je n'ai pas l'impression qu'il soit pervers, mais c'est embarrassant. Il vient à toutes les rencontres de parents et ses interventions tournent invariablement au sexe. On dirait que ça le passionne d'en parler et qu'il en parle comme de manger et boire. Un jour, je lui ai dit, pour faire la conversation: "c'est le mois du Ramadan". Il m'a répondu: "Oui, on ne peut pas boire, on ne peut pas manger et surtout, on ne peut pas baiser!" On en revient toujours à ça...".

* Source: Janine Hohl - Singulier/Pluriel - C.S.I.M., 1991.

Questions

1. Comment vous expliquez-vous le comportement de cet homme?

2. Vous êtes-vous déjà trouvée dans une situation semblable?

3. Qu'avez-vous fait ou que feriez-vous si cela vous arrivait?

Commentaire

L'enseignante a fait elle-même la démarche de comprendre cet homme et de lui parler. Voici ce qu'elle en dit:

"Ce père arrive d'un pays où on ne parle pas ouvertement des choses intimes. Il arrive ici et voit des femmes nues dans les revues. A la télévision, tout le monde parle de sexe. Il doit s'être dit: les gens parlent de cela ouvertement, je peux donc le faire aussi. Mais il le fait avec n'importe qui. Il n'a pas saisi les contextes où ça peut se faire et ceux où ça ne se fait pas.

Après deux ou trois situations où j'avais été très embarrassée, je l'ai fait venir. Je lui ai dit: ça me gêne de vous parler ainsi, mais ici, on ne peut pas plus parler de sexe que chez vous, avec un étranger. Et moi, je suis une étrangère pour vous. J'ai dû lui expliquer que ce n'était pas parce qu'il me devait plus de respect qu'à une autre personne, mais que, tout simplement, on ne pouvait pas en parler.

Après cette explication il a compris.

On voit ici un immigrant dont les points de repère culturels sont bouleversés. N'ayant pas les codes culturels qui lui permettraient de lire adéquatement une situation nouvelle pour lui, il interprète mal les indices qu'il perçoit.

La caractéristique des codes culturels est justement d'être tellement intériorisés par ceux qui les partagent qu'ils sont rarement explicités pour les non-initiés, qui doivent les reconstituer peu à peu, à travers de nombreuses expériences concrètes, heureuses ou malheureuses.

Parfois, certains comportements non appropriés sont mal jugés par des membres de la société d'accueil parce qu'ils sont interprétés de façon erronée. L'étranger peut alors se trouver écarté, isolé sans avoir les moyens de comprendre pourquoi on évite sa compagnie.

Dans l'exemple mentionné, si l'on se place du point de vue de quelqu'un qui vient d'un type de société où les tabous sur la sexualité sont forts, il est extrêmement difficile de saisir comment notre société transige avec cette question, car les réponses sont multiples, à l'image d'une société plurielle, d'ailleurs.

Les médias jouent un grand rôle dans la mise en scène codifiée de la sexualité. Nos médias sont diversifiés. Certains ne subissent ni ne s'imposent de censure. D'autres adoptent des normes qui, sans doute, correspondent au niveau moyen de tolérance et d'attraction pour la représentation de la sexualité, ce niveau étant "moyen" pour le public attitré de ces stations de télévision ou ces journaux.

Dans les rapports interpersonnels aussi, il existe de grandes variétés de comportements (dépendant notamment du sexe des personnes en présence, de leur génération ou de leur âge, de leur éducation, etc.) et de contextes.

Lors de rencontres intimes entre amis, dans de nombreux milieux sociaux, il est relativement fréquent au Québec de parler de sexualité, de contraception, d'avortement, etc. Par contre, dans les situations professionnelles, au travail, en public, ce sujet reste tabou. Il semble donc qu'un clivage existe entre les espaces privés où un langage ouvert est admis, voire recherché et les lieux publics où la retenue est de mise.

Dans une émission de télévision comme "Parler pour parler", où ce sujet pourrait facilement être abordé, on reconstitue d'ailleurs un environnement intime, un repas en apparence entre amis, pour lever la censure qui pourrait exister à parler publiquement, à des inconnus, de sa vie sexuelle.

Le père dont il est question ici est confronté simultanément à trois problèmes différents:

1. Il doit découvrir comment, en Amérique du Nord, au Québec, on se comporte comme père de ses enfants. Et ce n'est écrit nulle part!

2. Il faut aussi qu'il apprenne comment négocier les rapports hommes/femmes, notamment dans des situations, comme celle présentée ici, où il se trouve face à une figure d'autorité qui est une (jeune) femme, ce qui ne doit pas manquer de le surprendre.

3. Il touche enfin à une caractéristique des sociétés occidentales, la distinction subtile entre sphère privée et sphère publique qui a été évoquée plus haut.

Pour les besoins de son ajustement à la société dans laquelle il vient de prendre racine, il est obligé d'apprendre à se dissocier lui-même de ses divers rôles. Il n'est pas impossible que son discours intempestif sur le sexe exprime une difficulté à identifier ces divers rôles et à les hiérarchiser.

Cet exemple banal met en évidence certaines difficultés que peuvent rencontrer les immigrants: la migration ne se fait pas sans déstabilisation de la personnalité et ébranlement des points de repère socio-culturels, ce qui rend la personne particulièrement vulnérable. Cette déstabilisation transitoire conduit, quand elle se résout positivement, à l'invention de solutions créatrices aux problèmes rencontrés[1]; elle mène parfois, pour certaines personnes plus fragiles ou placées dans des situations trop difficiles, à des états de détresse psychologique intense. [2]

Si l'essentiel du processus de reconstruction reste un travail à faire par chaque personne qui traverse le processus de déracinement-réimplantation, les membres de la société d'accueil, notamment les employés des services et les professionnels peuvent jouer un rôle non négligeable, par exemple en explicitant chaque fois que c'est possible les règles "évidentes" pour les initiés

---

[1] Voir Chombart de Lauwe, "Transformations, cultures et socialisation", Socialisations et cultures, ARIC, Presses universitaires du Mirail, Toulouse, 1989.

Cet auteur met en évidence le dynamisme potentiel de ces phénomènes et la marge de liberté que l'immigrant peut en retirer, mais aussi les "dangers d'autodestruction" qui le guettent.

[2] d'où l'importance, dans la recherche sur les processus migratoires, de la littérature consacrée à la santé mentale. Voir Douyon, E., op. cit.

explicitant chaque fois que c'est possible les règles "évidentes" pour les initiés qui constituent la grammaire intériorisée des comportements légitimes du groupe dominant, comme cette enseignante l'a fait ici ou encore en reconnaissant la difficulté de la tâche à laquelle est confronté l'immigrant qui doit parfois prendre des risques sur tous les plans en même temps: économique, social, culturel, relationnel, intime, etc. Si l'enseignante parvient à voir ces parents comme des personnes respectables, au-delà des divergences ou des conflits qui peuvent les opposer, elle facilite d'autant les chances d'intégration des enfants dont elle a la charge.[1]

[1] Comme le souligne Legault ,op. cit., p. 22, "... ces jeunes peuvent... éprouver des problèmes d'identification envers des images parentales dévalorisées dans la société d'accueil, source accrue d'humiliation pour eux."

Fiche 10*

Jeûner et prier

Séquence 1

Ecole pluriethnique; milieu favorisé.

Une jeune fille de 11 à 12 ans est assise au bord du lit, derrière le paravent qui sépare l'infirmerie du local où le personnel de l'école et les enfants viennent téléphoner.

Elle a des larmes aux yeux et se tient les tempes en expliquant, avec un fort accent, qu'elle a mal à la tête. Peu après, elle parle au téléphone, en arabe. Elle s'explique avec véhémence et la conversation dure plusieurs minutes. Manifestement, elle aimerait que quelqu'un vienne la chercher; elle insiste, mais sans succès.

De nouveau assise sur le bord du lit, elle se presse le front, tandis que des larmes coulent.

Je parle un moment avec elle. Elle me raconte que sa mère est à l'école (?) et que son oncle, à qui elle a téléphoné n'"a pas auto". A propos de son mal de tête, elle explique:

- C'est parce que rien manger rien boire toute la journée.
- Ah! C'est le Ramadan et tu jeûnes?
- Oui, Pendant vingt-neuf jours. C'est le deuxème jour... Mais après 6 heures (du soir) on peut boire et on peut manger.

---

* Source: Janine Hohl - Singulier/Pluriel - C.S.M., 1991.

Séquence 2

École fortement pluriethnique, mais où les enfants d'origine arabo-islamique sont peu nombreux.

Ayant commencé à jeûner il y a deux jours, deux jeunes filles (onze ou douze ans) de la même classe se sentent un peu faibles et le mentionnent à leur enseignante qui en parle avec la direction. La directrice les convoque et leur explique qu'elle respecte leur choix de jeûner parce qu'il fait partie de leur religion. Elle leur signale cependant que leur enseignante ne peut leur donner des conditions de travail particulières et qu'elles ont à prendre d'elles-mêmes la responsabilité de ne pas se laisser affaiblir au point de ne pouvoir faire leur travail. Elle souligne la différence entre un pays nordique et un pays méditerranéen en termes de besoins alimentaires et termine en leur demandant de venir lui donner des nouvelles de leur jeûne. Les jeunes filles repartent enchantées.

Séquence 3

École pluriethnique; milieu favorisé. Classe d'accueil, premier cycle

Un garçon islamique a demandé à pouvoir faire la prière dans la classe à certains moments de la journée. L'enseignante a mis comme condition qu'il s'agisse vraiment de prière et qu'il ne profite pas de la situation pour faire le "bouffon". Une fois le "contrat" accepté, ils ont cherché ensemble le lieu qui, dans la classe, conviendrait le mieux à ce rituel. Pendant quelques jours, l'enfant s'est tenu à sa pratique puis il a espacé les temps de prière, jusqu'à les oublier presque complètement. L'enseignante a communiqué avec les parents pour les informer et voir quelle position ils avaient à ce sujet. Ils ont répondu que l'enfant n'était pas tenu de faire ses prières à l'école et que cela n'avait pas d'importance qu'il les abandonne.

Ce qui s'est passé d'ailleurs, assez rapidement.

Questions

1. Que pensez-vous du fait que des enfants jeûnent pendant la période du Ramadan?

2. Que pensez-vous de l'attitude adoptée par la directrice d'école dans la deuxième séquence, par l'enseignante dans la troisième?

3. Pensez-vous que l'école peut accepter des pratiques religieuses non chrétiennes dans les espaces scolaires? Si oui, précisez les circonstances, les lieux, les conditions s'il y en a, etc. Si non, donnez vos raisons.

4. Quelle est votre position sur la question de la confessionnalité scolaire au Québec?

5. Avez-vous fait un lien entre votre réponse à la question 4 et le pluralisme (ethnique, religieux) croissant de la société québécoise?

Commentaire

Avec l'apparition à l'école de pratiques religieuses non chrétiennes se retrouvent posées en même temps l'opposition tradition/modernité et la question de la place de la religion à l'école.

Le système d'éducation que nous connaissons, même s'il a gardé quelques caractéristiques qui lui viennent de ses origines religieuses, est néanmoins marqué profondément par un processus de sécularisation qui va de pair avec l'accès à la modernité. Dans une société moderne, les croyances et la pratique religieuse relèvent de l'ordre du "privé". Chaque individu est libre d'adhérer aux rites de son choix et il n'a à en débattre qu'avec lui-même. La religion peut jouer un rôle déterminant dans sa vie, mais seulement s'il le souhaite et que sa pratique est une expression de plus de son autonomie et de son libre-arbitre.

La modernité a signé la fin des statuts prescrits au bénéfice de la liberté de chacun de réaliser ses choix et d'actualiser ses potentialités.

Jusque-là, pas de problème, donc, à laisser place à diverses traditions religieuses, dans la mesure où elles se présentent comme des choix individuels réalisés parmi un éventail d'options possibles. L'école se montre souple et tolérante, comme on le voit dans les exemples présentés plus haut.

L'impact de cette tolérance est sans aucun doute d'une grande importance pour les enfants. Il n'est peut-être pas exagéré de dire que l'effet le plus positif des attitudes ouvertes manifestées par les professionnels du milieu scolaire a peu à voir avec la pratique religieuse, mais joue un rôle important dans le fait que l'enfant ne se sente pas écartelé entre sa famille et son milieu scolaire, qu'il ne vive pas dans le déchirement, l'hostilité ou la honte sa double affiliation et les tâtonnements qui président aux définitions successives de son identité.

Pour ce qui est de la pratique religieuse en tant que telle, les exemples le montrent bien, elle subit le sort qui attend inéluctablement de grands pans de la "culture d'origine": elle est en voie de disparition, non par volonté assimilatrice sauvage de la culture dominante, mais par absence - au moins sur le terrain scolaire - du substrat communautaire qui la nourrit et dont elle tient son sens et sa légitimité.

Que deviennent le jeûne[1] et la prière, en dehors du réseau relationnel et symbolique qui situe ces pratiques dans l'ordre de la culture d'un groupe? Un rite peu à peu vidé de son sens, pour la prière faite seul, à l'école, alors que les autres font du français ou de la lecture. Une coutume peut-être anachronique, au moins non "fonctionnelle", pour le jeûne pratiqué dans un environnement social qui a une telle prétention à la rationalité qu'il n'en voit que les aspects privatifs (perte de vitamines, d'éléments nutritifs, etc.) et a oublié (oblitéré; par rejet de sa propre tradition religieuse) ses aspects de purification rituelle conduisant, entre autres, à une plus grande stimulation de l'activité cérébrale. Il ne reste alors à l'enfant qui tente de jeûner pour conserver son lien d'affiliation à son groupe ou à sa famille que des symptômes, des crampes, des douleurs, des nausées, bref une "maladie" pour manifester son état d'âme. Mais de quoi a-t-il mal? D'un manque de calories ou d'un manque de symboles qui confèrent un sens, pour lui, à l'école, à une pratique qui semble si importante par ailleurs pour sa famille, à la maison?

Faute de signification, cette pratique va donc s'étioler, puis disparaître. C'est le prix de la transplantation. Le moins que l'on puisse offrir, c'est de laisser les enfants en faire leur deuil par eux-mêmes, sans les brusquer, ce que font la plupart des enseignantes et directions d'école qui attachent un prix à la relation de l'enfant à sa famille ainsi qu'à sa volonté de se faire sa place dans

---

[1] Notons à propos du cas des élèves de la séquence 2 que le Coran ne fait pas d'obligation à des enfants de moins de 12 ans de jeûner. Ainsi, pour un enfant, s'astreindre au jeûne représente peut-être plus une volonté d'accéder à la société des adultes, avec ce que cela comporte d'attirant, qu'une obéissance à des prescriptions religieuses.

Voir "L'enfant musulman à l'école", Education et culture, Treizième séminaire d'enseignants, Conseil de la coopération culturelle, Strasbourg, 1982 et "Faut-il laisser entrer l'islam à l'école?", Le Point, no. 891, Paris, 16 octobre 1989.

son nouveau milieu, et qui le voient vouer des efforts considérables à (ré)concilier ces deux pôles d'identification si importants pour lui.

Ceci étant dit, tout n'est pas dit sur la place qui peut être faite à la religion à l'école, particulièrement quand il s'agit d'une religion comme l'Islam.

Dans les exemples sus-mentionnés, le milieu scolaire pouvait trouver les aménagements nécessaires au respect des valeurs familiales parce que ces demandes se présentaient comme des choix individuels, justiciables donc d'une réponse individualisée au nom du respect des différences.

La situation est par contre d'une autre nature quand la demande adressée à l'école, ou à toute institution de l'Etat moderne, émane d'un groupe, prosélyte et militant, qui prétend à une explication totale de l'univers et en dérive un principe organisateur de la vie quotidienne, de la formation, des rapports entre les sexes, etc.[1]

Le consensus implicite sur une institution scolaire fortement sécularisée où la religion relève de la pratique privée est alors battu en brèche par un pouvoir traditionnaliste qui tente, à l'inverse, de faire primer la norme de la communauté et d'y contraindre les individus.

Nos institutions, parce qu'elles reposent sur le primat accordé à l'individu, sont très vulnérables aux représentations de groupes qui recourent à l'idéologie moderne des "droits" pour faire valoir la légitimité de leurs pressions collectives. L'idéologie des "droits" s'est développée dans les pays "modernes" sur le constat même de la disparition des communautés locales. Elle assure un contrat de protection des individus par un État qui doit se substituer aux solidarités que les communautés traditionnelles offraient à leurs membres.

---

[1] Sur "...la *mobilisation de l'islam comme idéologie*, la mise à contribution d'une religion à des fins *d'action sur le monde*" et sur la distinction à établir entre *intégrisme et fondamentalisme* , voir Sfia, Mohamed, "Réflexions autour de la situation dans le monde arabo-musulman", Cahiers de recherche sociologique, volume 6, no. 1, printemps 1988, pp. 115-130.

Quand des communautés de ce type réapparaissent et se présentent comme acteur collectif, l'Etat est pris de court, piégé dans un discours de tolérance et de respect des individus qui appartient à un univers de référence autre.

L'État québécois est capable de gérer les questions ethniques sans grandes difficultés, et il l'a fait jusqu'à maintenant, tant qu'elles sont portées par des *individus* qui consentent à être perçus et à se définir comme tels. Qu'ils se regroupent dans les mêmes quartiers, voire dans des ghettos potentiels ne constitue pas un problème, puisque le ghetto reste non organisé, les individus sérialisés.

C'est le groupe *organisé* qui peut enrayer un système fondé sur l'individualité et son corollaire, un État garant des droits individuels. Dans ce contexte, la religion érigée en principe d'organisation et d'identification pour certains groupes fondamentalistes constitue une menace pour l'État moderne, en raison même du fait que ces groupes sont organisés comme une protestation contre la modernité.

À ce niveau de relations qui oppose des groupes porteurs d'un projet conquérant à fondement religieux à un État moderne fondé sur l'emprise de la raison et une compréhension positiviste de la réalité, la naïveté et l'attention bienveillant ne sont plus de mise.

Fiche 11*

Masculin/féminin

Cette école offre un service de dîner gratuit pour les enfants qui habitent loin. Une famille récemment arrivée du Maroc domeure près de l'école. La mère fait des ménages à l'extérieur et le père reste à la maison. Les trois enfants sont intégrés dans des classes d'accueil. Le midi, les enfants doivent aller manger chez eux. Mais un jour le père envoie une note à l'une des enseignantes disant que ce n'est pas son rôle à lui de faire à dîner à ses enfants. L'enseignante se sent insultée, comme si on lui disait que c'était son rôle de femme de veiller à nourrir les enfants.

Questions

1. Comment vous seriez-vous sentie dans cette situation?

   _____

2. Pouvez-vous résumer en une ou deux phrases le point de vue du père sur cette question?

   _____
   _____
   _____
   _____

3. Que feriez-vous dans une situation comme celle-là?

   _____
   _____
   _____
   _____
   _____

* Source: Janine Hohl - Singulier/Pluriel - C.S.I.M., 1991.

Commentaire

On se trouve ici face à un conflit qui implique à la fois une conception des rapports hommes-femmes et des rapports école-famille, les deux étant fortement imbriqués. L'incident rapporté ici est exemplaire d'un grand nombre d'événements de même nature qui se déroulent et se dérouleront fréquemment dans les lieux d'immigration que sont nos sociétés modernes où arrivent soudainement des personnes provenant de sociétés qu'on peut qualifier de "traditionnelles". L'opposition sous-jacente au conflit entre cette enseignante et ce père de famille est, plus fondamentalement, celle qui sépare modernité et tradition.

Qui dit modernité dit prééminence de *l'individu* et de ses droits, sous l'égide d'un Etat protecteur de ces droits. L'égalité de chaque citoyen-individu y est garantie, indépendamment de son sexe, de son âge, de son origine sociale, etc. Au Québec, nous baignons si fortement depuis la Révolution tranquille au moins, dans cette culture de la modernité que nous partageons avec l'ensemble des pays occidentaux, qu'elle a pris pour nous un caractère d'évidence et qu'elle est pour nous immédiatement associée aux "progrès" réalisés dans la foulée de la mise sur pied de l'État québécois: création d'une société de services dans laquelle les professionnels jouent un rôle important et reconnu officiellement, instauration de mécanismes démocratiques de prise de décision politique, reconnaissance officialisée et de plus en plus appliquée de l'égalité de droit entre hommes et femmes, reconnaissance des droits de l'enfant considéré comme personne à part entière, etc.

L'arrivée de personnes de plus en plus nombreuses en provenance de sociétés que certains qualifient d'"holistes"[1], centrées sur la communauté et non sur les individus qui la composent, où les comportements sont réglés statutairement (le rôle de l'homme est de..., celui de la femme consiste à... etc.) et par référence à une tradition dans laquelle la religion joue un rôle central de maintien de l'ordre semble remettre en cause des droits et des libertés

---

1 Dumont, L., "La conception moderne de l'individu", Esprit, 1978.

récemment conquis. On réagit à toute situation qui évoque même un tant soit peu un retour en arrière avec d'autant plus de véhémence que ces événements touchent nos "zone sensibles"[1]. Les relations hommes-femmes, les rapports parents-enfants, le rôle prescriptif de la religion font partie de nos "zones sensibles": il n'y a pas si longtemps que nous avons délaissé la tradition et nous sommes joints au courant de la modernité; c'est donc un terrain sur lequel nous sommes vulnérables et nous sentons facilement menacés, parfois même au delà de tout danger réel.

Une anecdote pour illustrer cette idée: dans le secrétariat d'une école encore peu habituée à fréquenter des parents islamiques, une enseignante dévisageait une mère voilée qui était venue inscrire son enfant. Après que la femme ait quitté les lieux, l'enseignante commenta sur un ton mi-amer, mi-ironique: "Si ça continue, bientôt, on sera tous obligés de porter le voile dans nos écoles...".

Pour caricatural qu'il soit, cet exemple met bien en évidence les fantasmes de l'envahissement et du retour en arrière que certains immigrants font surgir chez celles et ceux qui auraient le plus à perdre de la disparition d'un État moderne créateur d'emplois nombreux et garant de nos droits désormais les plus inaliénables.

Le père marocain de notre exemple de départ s'est engagé sur ce terrain, fort de ses traditions: il y a tout lieu de supposer qu'il considère la préparation des repas comme un travail réservé aux femmes. L'immigration a créé une rupture dans ces rapports fixés statutairement en contraignant son

---

[1] Margalit Cohen Emerique appelle "zones sensibles" ces sujets auxquels nous réagissons fortement parce qu'ils réactivent le souvenir d'une période proche de notre histoire dont nous avons le sentiment de nous être libérés. Y être confrontés à nouveau soulève le spectre d'un retour en arrière.

Cohen Emerique, M., "La formation des praticiens en situations interculturelles; le choc culturel: méthode de formation et outil de recherche" L'interculturel en éducation et en sciences humaines, Université de Toulouse - Le Mirail, 1985, pp. 279-294.

Cohen Emerique,M., "Choc culturel et relations interculturelles dans la pratique des travailleurs sociaux", Cahiers de sociologie économique et culturelle, no. 2, 1984,pp. 183-218.

épouse à aller sur le marché du travail, probablement parce que lui n'a pas (encore) trouvé de travail. Ceci n'entraîne pas pour autant l'inversion des rôles qu'on attend dans une société (tendanciellement au moins) égalitaire: l'homme qui reste à la maison doit faire sa part du travail ménager.

Dans l'impossibilité où il se trouve de se référer à la tradition pour gérer le rapport homme-femme dans son foyer, il doit s'ajuster à un changement des rôles, mais il ne peut s'empêcher de transposer sa conception traditionnelle à la situation scolaire: si des femmes sont là pour s'occuper des enfants, qu'elles le fassent donc complètement. La hiérarchisation des rapports homme/femme dans sa culture l'induit de plus en erreur sur la primauté des positions sociales et des statuts professionnels: dans notre société, les enseignantes ne sont pas des employées à qui les parents pourraient donner des ordres pour la simple raison qu'elles sont des femmes.

Interrogée sur ce qu'elle avait fait à la suite de cet incident, l'enseignante a mentionné les deux interventions suivantes: elle a fait renvoyer un message par la direction, rappelant aux parents leur responsabilité de recevoir leurs enfants à l'heure du dîner. Mais surtout, dit-elle, avec un sourire entendu, "je fais très attention de sensibiliser les enfants de ma classe à l'égalité entre les garçons et les filles et au sexisme". Ce faisant, elle mise sur la génération suivante, ce qui respecte la capacité des parents d'absorber des changements à un rythme tolérable sans mettre en péril leur santé mentale. Des chercheurs en sciences humaines ont mis en lumière le fait que"... la première génération immigrée élabore, parfois avec rigidité, des moyens de défense contre la fragilisation de leur monde intérieur"[1].

Il n'est pas facile de changer, surtout quand les changements attendus touchent à des dimensions de la culture fortement intériorisées, voire "incorporées" parce qu'elles participent de la socialisation première de la personne et que son identité sexuelle et sociale en dépend. C'est au prix d'un travail considérable sur lui-même que l'immigrant peut garder le sens de la

---

[1] Legault, G., op. cit., p. 22.

continuité et de l'intégrité de sa personne tout en faisant les réaménagements qui s'imposent pour être minimalement - ou, si tout va bien, optimalement - ajusté au nouvel environnement dans lequel il s'est inséré.

En intervenant surtout au niveau des enfants, l'enseignante adopte par ailleurs une stratégie très réaliste, surtout avec des enfants qui arrivent aussi jeunes au Québec. Il y a fort à parier que dans quelques années, l'adolescence aidant, ils tiennent des positions quelque peu différentes de celles de leurs parents, notamment au chapitre des droits et libertés...

Fiche 12*

Corriger ou battre ses enfants

Séquence 1

École pluriethnique, milieu défavorisé, classe d'accueil.

Les enfants ont écrit leur dictée de mots. L'enseignante corrige et attribue des points: 10/10 ou 7/10, etc.

Un enfant:	- Toujours moi 10/10.
Un autre enfant:	- Moi 9/10. Papa va pas frapper.
Enseignante:	- Quand tu as 9/10, il ne te frappe pas?
L'enfant:	- Non.
Enseignante:	- Etquand tu as 5/10?
L'enfant:	- Il frappe. Cinq pas bon, frapper cinq fois.

L'enfant arbore alors un large sourire: - Quand frappe, (je) fais ça (avec ma) main (il fait le geste de retirer sa main). On comprend alors que son père frappe sur la table). Tout le groupe éclate de rire.

Séquence 2

École pluriethnique, milieu moyennement défavorisé, maternelle accueil

C'est un temps de causerie pendant lequel les enfants peuvent parler d'un sujet qui leur tient à coeur ou apporter un objet qu'ils aimeraient montrer aux autres.

---

* Source: Janine Hohl - Singulier/Pluriel - C.S.I.M., 1991.

Corna, enthousiaste: - Je présente mon tresse. Ma mère va frapper si je défais mon cheveu.

Enseignante: - Pourquoi? Elle aime pas ça?

Corna: - ... (Elle paraît émue).

Enseignante: - Et toi, ça te fait de la peine?

Corna: - Oui.

Enseignante: - Toi, aimes-tu ta tresse?

Corna: - Oui. Demain, j'ai une cassette qu'elle parle de la Roumania. Je l'apporte demain.

Séquences 3

École pluriethnique, milieu moyennement défavorisé, maternelle d'accueil

Une enfant raconte lors d'une causerie que sa soeur et elle se chicanaient, ce qui a réveillé leur mère. Cette dernière leur a dit: "Vous m'énervez!" et elle leur a tiré les cheveux.

Enseignante: - Ta maman a communiqué avec ses mains. Aimes-tu ça quand elle communique avec les mains?

Enfant: - Non.

Enseignante: - Qu'est-ce qu'elle aurait pu faire?

Enfant: - Parler.

Une autre fille intervient: - L'autre fois, maman a fait ça (elle fait le geste de tirer les cheveux).

Enseignante: - Oui, parce qu'elle était nerveuse. Moi aussi, ça m'arrive quand je suis énervée. Ca ne veut pas dire que maman ne vous aime pas. Ca ne veut pas dire que je ne vous aime pas quand je vous prends par le bras. Ca veut dire que j'en ai jusque-là (elle s'est mis la main sur le front). Les enfants rient. La situation semble maintenant tout à fait dédramatisée.

Séquence 4

École de densité "ethnique" moyenne, milieu défavorisé à moyen. Classe régulière, 2e année.

Cette fillette, dont les parents sont originaires d'un pays d'Europe de l'Est, est devenue un "cas-problème". Elle arrive systématiquement en retard à l'école le matin et l'après-midi. Certains enfants l'ont vue traîner sur le chemin, s'arrêter en route, etc. Il semble qu'elle parte de chez elle à temps pour arriver à l'heure, mais elle "prend le chemin des écoliers"... Après de nombreux avertissements, l'école a décidé de sévir et a informé les parents que la fillette serait renvoyée à la maison quand elle arriverait en retard. Dont acte.

Le lendemain, la fillette arrive à l'heure mais elle a été battue par ses parents, assez pour que l'enseignante s'en aperçoive immédiatement. L'enseignante est atterrée, plus que la fillette, d'ailleurs, qui traverse sa journée de son air indifférent habituel. Dans les jours qui suivent, les retards reprennent comme précédemment, mais cette fois, l'enseignante se sent paralysée: elle n'ose s'en tenir à la politique de renvoi adoptée dans ce cas, tant elle craint la violence que pourrait subir l'enfant.

Questions

1. Comment interprétez-vous que l'enfant de la séquence 1 tourne en farce le fait que son père le frappe?

2. Considérez-vous les comportements des parents des quatre séquences comme des punitions, des systèmes de correction ou les interprétez-vous comme de la violence physique, de l'abus exercé sur des enfants? Les quatre situations ont-elles la même signification à cet égard?

3. Que pensez-vous des interventions de l'enseignante dans la séquence 2? Quel effet ont-elles sur l'enfant?

4. Trouvez-vous correct que l'enseignante de la séquence 3 dédramatise la situation ou pensez-vous au contraire qu'elle devrait sensibiliser les enfants à leurs droits de ne pas être frappés par leur parents?

5. Que pensez-vous des interventions de l'enseignante dans la séquence 3?

6. Dans la séquence 4, les intervenants sont placés dans ur. cul-de-sac. Si vous assistiez à une étude de cas à propos de cette fillette et de cette situation, quelles pistes souhaiteriez-vous explorer? Entrevoyez-vous des actions possibles pour sortir de l'impasse sans causer du tort à l'enfant ou, mieux encore, pour son bien?

_____

_____

_____

_____

_____

Commentaire

Ce thème est d'une grande importance pour les enseignants. Il est celui qui surgit le plus fréquemment quand on aborde les divergences entre parents et enseignants qui paraissent les plus insurmontables et les moins "négociables" de part et d'autre.

Dans la société québécoise actuelle, il est devenu inacceptable que des parents donnent des corrections aux enfants. Non que cela n'existe pas dans la pratique[1], mais dans les discours de principe, cet usage est condamné sans appel. On ose à peine tenter d'établir une distinction entre la *correction* qui relève d'un système de punition connu de l'enfant et dont les règles sont relativement stables et la *violence physique* dangereuse parce qu'arbitraire et impulsive, voire sadique, qui doit de toute évidence être traitée comme un abus et une atteinte aux droits de l'enfant.

Pourquoi cette hypersensibilité à l'égard des punitions corporelles, alors qu'on sait fort bien, souvent par expérience personnelle, que les "tapes sur les fesses" sont plus cuisantes pour l'amour-propre que pour l'arrière-train?

Ne toucherait-on pas, là encore, à une de ces "zones sensibles"[2] qui nous ramène à une histoire très proche où les relations parents-enfants et adultes-enfants étaient de type autoritaire et où les punitions physiques régnaient, même en milieu scolaire?

L'horreur que suscite le comportement violent des parents semble à la mesure du changement intervenu dans la société en une ou deux générations, changement si rapide qu'il a littéralement fait basculer les valeurs éducatives d'un modèle à son extrême opposé, du moins en principe. On sait que les

---

1 De nombreuses campagnes de sensibilisation nous ont rendus conscients du fait qu'il existe dans la population québécoise de souche canadienne-française des parents qui utilisent eux aussi les châtiments corporels ou cèdent à la brutalité physique.

2 Voir fiche 11, deuxième note.

pratiques, elles, changent moins vite et qu'en plus elles n'évoluent pas au même rythme pour tous les groupes sociaux, au sein d'une même société.[1]

Même si l'évolution mentionnée dans les rapports parents-enfants a été accélérée, elle ne s'est pas moins déroulée sur une vingtaine d'années, plus de temps que celui accordé aux parents venus d'un autre univers culturel pour comprendre ce qui est attendu d'eux dans cette nouvelle société et, surtout, comment concevoir différemment leurs rapports avec leurs enfants pour que ces derniers soient mieux ajustés à l'environnement humain dans lequel ils évoluent désormais.

Quand on aborde la question des punitions corporelles, on l'isole de l'ensemble des rapports adultes-enfants. C'est d'une transformation globale qu'il s'agit, allant d'un modèle autoritaire à un modèle plus "participatif", d'une vision de l'enfant soumis et obéissant à une vision de l'enfant partenaire à part entière, ayant un droit de faire valoir son point de vue et de négocier avec ses parents, d'une conception du parent comme autorité absolue à celle du parent partenaire, voire ami-e. La *communication* parent-enfant prend une importance extrême dans ce modèle, et l'on sait qu'on n'apprend pas à échanger du jour au lendemain avec quelqu'un à qui on a coutume de donner des ordres. C'est un apprentissage difficile; même les parents qui y apportent la plus grande conviction savent qu'ils se retrouvent fréquemment dans l'ornière des messages à sens unique. Que se passe-t-il pour les parents qui subissent assez de pressions pour renoncer aux punitions traditionnelles (surtout si leurs enfants les menacent de les dénoncer à la Protection de la jeunesse, ce qui arrive avec les adolescents), mais n'ont pas développé les moyens de communiquer différemment avec leurs enfants? L'ensemble des rapports familiaux peut en être perturbé, les parents en perdre le respect d'eux-mêmes comme parents en charge et responsables et les enfants se

---

[1] La preuve en a été faite il y a longtemps. Voir Boltanski, L., Prime éducation et morale de classe, Mouton, La Haye-Paris, 1969 et, plus récemment, Tousigny, M. et Bouchard, C., "Etude comparative des mauvais traitements envers les enfants de familles francophones de souche québécoise et de familles d'origine haïtienne: nature et circonstances", Prisme, vol. 1, no. 2, 1990.

retrouver sans balises fermes qui les aident à se situer dans l'univers familial et dans la société en général.

Des lieux d'échange, pour les parents qui le souhaitent, afin de discuter de l'éducation des enfants feront plus que toutes les dénonciations et désapprobations réunies.[1] Et pour le reste, la patience de regarder les changements de pratiques se faire sur plusieurs générations s'impose.

Une enseignante qui a toujours attaché la plus grande importance à ses rapports avec les parents de ses élèves mentionnait que lorsque des parents battaient leur enfant, elle en avait toujours parlé avec eux, sans exception. Et les parents avaient toujours, sans exception, accepté d'en discuter. Plusieurs tenaient fermement à leur position, ce qui ne les a pas empêchés de changer peu à peu. Un seul est resté accroché à des pratiques de violence qu'elle-même considérait inacceptables. Elle n'en a pas moins maintenu le dialogue avec lui, estimant cette attitude plus profitable que la condamnation pure et simple, car pouvant mener éventuellement, un jour, à une ouverture.

Que vivent les enfants lorsque leurs parents lèvent la main sur eux? Dans la première séquence, l'enfant sait ce qui l'attend. La punition obéit à des règles claires et l'enfant n'est pas soumis à une violence impulsive et arbitraire. On peut faire l'hypothèse que les conséquences n'en sont pas trop graves pour lui. Il en parle d'ailleurs avec humour, a développé ses ruses et pourrait, s'il voulait vraiment éviter la punition, étudier son vocabulaire...

---

[1] Plusieurs programmes destinés aux parents tentent de créer ces espaces d'échange en milieu scolaire, par exemple Entre Nous, Family Matters ou J'apprends avec mon enfant utilisés par certaines commissions scolaires.

Voir Dean, Christiann, La communication entre la famille et l'école, programme de perfectionnement destiné aux enseignants de l'école primaire, Family Matters Project, Université Cornell, 1983; La communication entre la famille et l'école, Série d'ateliers destinés aux parents des enfants de l'école primaire, Equipe de diffusion de Family Matters, Université Cornell, 1983; Morin, Carole, J'apprends avec mon enfant, Rapport d'évaluation d'une intervention, Conseil scolaire de l'Ile de Montréal, 1985.

Il s'ajoute à ces programmes un grand nombre d'initiatives plus spontanées, ad hoc, dans divers milieux et de nombreuses rencontres parents-enseignantes où ces sujets peuvent être abordés de manière constructive.

Les séquences 2 et 3 montrent clairement que les enfants n'aiment pas les situations où ils sont malmenés physiquement. Si l'attitude d'écoute de l'enseignante les aide, un jugement négatif de sa part sur les parents leur ferait au contraire vivre de la honte.

Après le bref échange de la séquence 3, plusieurs enfants se sont approchés de l'enseignante et ont évoqué les comportements de leurs parents qu'ils n'aiment pas, comportements impliquant souvent de la violence physique. Au cours de cette conversation, ils en sont venus à exprimer un vécu difficile pour eux tous: la colère des parents. L'enseignante les a amenés à s'exprimer en évitant autant que possible de juger, de blâmer, mais sans défendre non plus les parents. Son but était de faire comprendre aux enfants le sens on ou le non-sens des actes des parents en se référant à sa propre impatience qui l'amène parfois à faire des choses qu'elle n'aime pas d'elle-même. Tout en écoutant ce que les enfants avaient à dire, elle leur permettait en quelque sorte de se réconcilier avec le parent brusque ou brutal, sans qu'ils aient à approuver son comportement. Elle leur faisait voir également que l'amour des parents pour l'enfant n'est pas nécessairement disparu pour autant. Notons qu'il s'agissait dans ce cas d'enfants de 5 ans et que l'approche pourrait être différente avec des enfants plus grands. Elle pourrait comporter une recherche de solutions impliquant une confrontaton avec le parent dans un moment où il n'est pas en colère, par exemple.

Dans la quatrième séquence, la situation est plus grave, parce qu'on a "perdu" l'enfant. Le malentendu ou le conflit a lieu directement entre la famille et l'école, sans que l'enfant soit impliquée volontairement dans la dynamique. Ce n'est pas la fillette qui a parlé des sévices qu'elle avait subis et elle ne semble rien faire pour les éviter. Elle n'essaie même pas - si j'ose dire - d'attirer la sympathie de son enseignante. Le degré de découragement ou de désinvestissement qu'elle a atteint apparaît comme un problème bien plus sérieux que les retards à l'origine de l'épisode relaté. On sait trop peu de choses d'elle. Pourquoi ce manque d'empressement à aller à l'école? Y a-t-il des choses qu'elle aime chez elle? À l'école? Y a-t-il des choses qui la font

souffrir chez elle et à l'école? A-t-elle des ami-es-s? Qu'est-ce qui ou qui l'aiderait à se faire une place dans son groupe-classe?

La communication avec ses parents sur une base autre que ses écarts de comportement devrait aussi devenir prioritaire: être heureux, n'est-ce pas plus important qu'arriver à l'heure, même si on est une élève du primaire...?

La marginalité de cette fillette amène à soulever un dernier point: si nous sommes devenus extrêmement réticents à toute forme de punition corporelle, nous faisons montre par contre d'une tolérance considérable en ce qui regarde l'humiliation des enfants ou la violence psychologique exercée à leur endroit. Il y aurait peut-être une réflexion à poursuivre sur la colère et la violence des adultes dans la famille, à l'école et dans la société. Nier ces sentiments ne les empêche pas d'exister et de se manifester de façon intempestive. Si nous avons dû apprendre à contrôler nos gestes, ce sont maintenant nos paroles qui parfois dépassent largement nos pensées. Les dommages pour l'enfant sont-ils moindres? Il est permis d'en douter.

La virulence avec laquelle nous condamnons la violence des autres[1] nous ramène peut-être à notre propre violence... Mais il s'agit d'un autre chapitre...

---

[1] qu'ils soient "ethniques", "défavorisés" ou différents d'une autre façon.

Fiche 13*

Le voile

École faiblement pluriethnique, classe de post-accueil, deuxième cycle.

Leïla est une jeune fille de 12 ans environ, arrivée l'an passé. Elle est musulmane et porte un voile. Sa meilleure amie l'incite à s'en débarrasser. Leïla est hésitante et tentée à la fois. L'enseignante, à qui elle en parle, lui dit: "L'important, c'est que ce soit ton choix, que tu te sentes bien". Elle vérifie cependant avec les parents de Leïla ce qu'ils en pensent. Ces derniers ne lui font aucune obligation de porter le voile.

Un jour, Leïla se lance à l'eau et enlève son voile pendant quelques heures. A la fin de cet essai, son enseignante lui demande comment elle s'est sentie. Gênée, Leïla répond: "Comme si j'étais toute nue." Et elle reprend le voile les jours suivants. Elle le porte encore actuellement.

---

* Source: Janine Hohl - Singulier/Pluriel - C.S.I.M., 1991

Questions

1. Seriez-vous gênée d'avoir une élève qui porte un voile dans votre classe? Si oui, énumérez vos raisons?

   _____
   _____
   _____

2. Que pensez-vous du commentaire de l'enseignante qui remet le choix à la fillette elle-même?

   _____
   _____

3. Si les parents avaient exigé le port du voile, pensez-vous que l'enseignante aurait dû encourager la jeune fille à le garder? Ou au contraire l'inciter à argumenter avec ses parents?

   _____
   _____

4. Que pensez-vous de la réaction de la jeune fille après son premier essai de se dévoiler?

   _____
   _____
   _____

5. D'après ce que vous avez lu, pensez-vous qu'on peut savoir si cette jeune fille portera le voile dans trois ou quatre ans?

   _____
   _____
   _____

Commentaire

Cette situation est simple et non conflictuelle. Elle est cependant digne de mention en raison de l'irritation que suscite parfois le port du voile dans certaines écoles. Cette question évoque aussi les débats passionnés qui ont eu cours en France à ce sujet.

Pour certaines enseignantes, accepter que des élèves portent le voile revient à cautionner un traitement inégalitaire des femmes et des jeunes filles, une conception de la femme propre à un type de société qui, ici, appartient au passé.

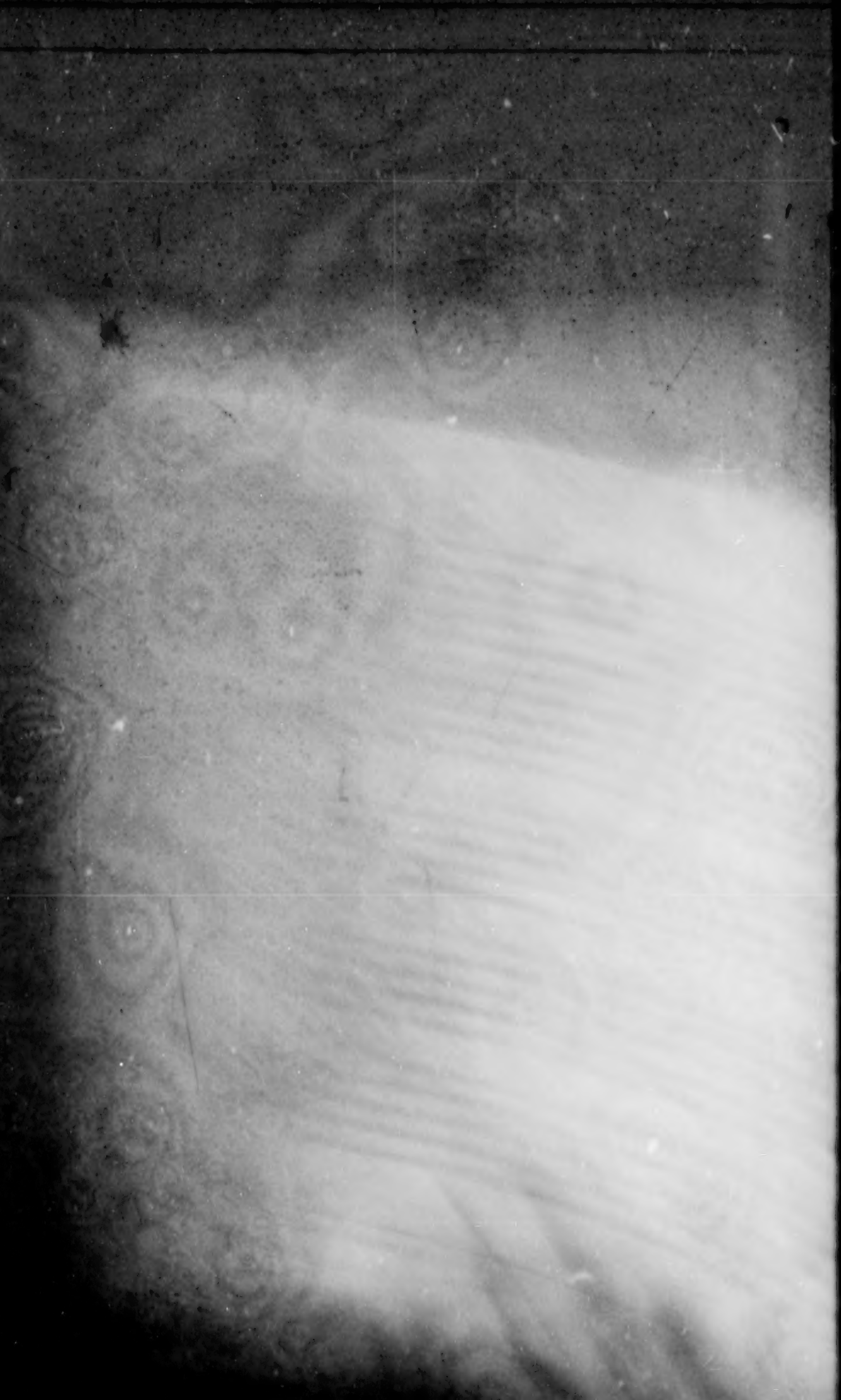
Pour d'autres, c'est la manifestation sur le terrain scolaire de signes extérieurs d'appartenance à une religion qui ne fait pas partie du patrimoine culturel des collectivités de souche canadienne-française et britannique, à un moment où, pour ces collectivités, la religion est devenue affaire privée et n'arbore plus de signes de reconnaissance visibles, même chez les ecclésiastiques.

Ce qui est intéressant dans cette séquence, c'est de voir que pour la jeune fille, le port du voile n'a rien d'un absolu. Elle joue avec l'idée de l'enlever, après à peine un peu plus d'un an au Québec. On ne sait pas encore si elle le fera, mais on peut le supposer, d'autant plus que ses parents n'en font pas un enjeu de leur relation avec elle.

Plus frappante encore est sa réaction à l'expérience de se promener nu-tête. Ce qui se passe ici n'a plus rien à voir avec le fondamentalisme islamique ou avec quelque coutume religieuse. Il s'agit d'une des dimensions de la culture parmi les plus difficiles à saisir, celle qui implique notre corps et nos réactions de pudeur. "Le seuil de pudeur est l'objet de variations importantes d'un groupe humain à un autre..."[1] et "... les parties du corps susceptibles de

---

[1] Le Breton, D., Corps et sociétés. Essai de sociologie et d'anthropologie du corps, Méridiens Klincksieck, Paris, 1985, p.109.



déclencher une réaction de pudeur de la part du sujet, si elles sont mises à nu en présence des autres, varient en fonction de l'indice de moralisation qui affecte celles-ci à travers les différentes sociétés".[1] Bien sûr, les vêtements jouent un rôle important dans la fonction de protection de la personne (parallèlement à celle de parure)[2] : "... les pièces de vêtement dont l'acteur doit se couvrir jouent un rôle considérable dans l'apparition du sentiment de pudeur"[3] et le fait de se départir d'un vêtement dans un contexte social où il a, jusque là, été de mise entraîne un sentiment de honte. Les enfants le savent intuitivement qui, à chaque début d'été, passent du pantalon ou de la jupe au short et se sentent maladroits, déshabillés avec leurs jambes à l'air libre.

Le voile qu'on a porté pendant des années s'est intégré à l'image de soi au point de faire partie de l'identité qu'on a provisoirement construite. Il ne deviendra une parure inutile qu'au prix d'un travail sur soi qui est en même temps un travail sur la culture de son groupe telle qu'on l'a "incorporée" depuis sa plus tendre enfance.

Si on se place du point de vue de l'enseignante, on remarque qu'elle renvoie la jeune fille à elle-même et à sa capacité de décider ce qu'elle estime le mieux pour elle. Souvent, les problèmes comme celui évoqué ici sont posés dans les termes antagonistes suivants: "Je veux bien respecter les cultures, mais faut-il que je pile sur mes propres valeurs?"

L'enseignante dont il est question ici ne se piège pas dans ce faux dilemme. Elle affirme très clairement des valeurs d'"autonomie" et de "centration sur le bien-être de l'enfant" qui font partie des principes qui définissent à la fois les contours de la culture de la modernité et de la culture du Québec, qui lui est fortement tributaire.

---

1 Op. cit., p. 112.

2 Ibid.

3 Ibid.

À cet égard, leur échange est de nature interculturelle, dans le sens où des systèmes de référence différents sont en interaction et amèneront les protagonistes, à terme, à un "lieu culturel" autre pour toutes les deux, même si l'on sait par ailleurs que la culture "moderne" jouit de l'avantage insigne d'être la culture dominante...

Fiche 14*

On n'a plus les familles qu'on avait

Commentaires d'enseignantes de classes d'accueil de divers milieux à propos des familles de certains élèves.

Séquence 1

"Ils sont très gentils. Ils viennent souvent me présenter la famille. C'est drôle, ils arrivent avec le grand-père, la grand-mère, la matante, l'oncle et les petits cousins. Parfois ils sont sept ou huit dans le corridor à venir me voir. Ils sont fiers de me présenter..."

Séquence 2

"Dans ma classe, il y a des familles où il y a trois pères, trois mères. On sait qui sont le papa et la maman *d'ici*, mais il y a aussi un papa et une maman à New-York, et encore une autre maman en Jamaïque. Et tous les enfants sont des frères ou des soeurs. Dans notre langage à nous, ces mots ont un sens très spécifique: frère, soeur, cousin...

Je pense à des familles des Iles, des Jamaïcains, des Haïtiens. En Nouvelle-Guinée, en Afrique, aussi, on a une famille élargie. Tout le monde prend soin de tout le monde.

Parfois, j'ai l'impression que ce sont des amis ou des connaissances qui sont arrivés au pays. Ils connaissaient quelqu'un de la famille et ils s'installent avec eux. Et tout à coup, ils sont devenus l'oncle ou le frère, ou même ton deuxième papa, parce qu'il va s'occuper de toi."

---

* Source: Janine Hohl - Singulier/Pluriel - C.S.I.M., 1991.

Séquence 3

"J'ai des enfants qui ont vécu plusieurs années dans leur pays natal avec leurs grands-parents. Ils peuvent avoir été séparés de leur père et de leur mère pendant cinq ans, parce que les parents sont venus s'installer ici. Après quelques années, ils font venir les enfants. Leurs seuls souvenirs, ce sont les photos..."

Séquence 4

"L'an dernier, j'avais une élève dont le père venait d'un pays arabe et la mère d'Amérique centrale. Chaque fois que j'appelais chez eux (parce qu'ils ne répondaient pas aux messages écrits), je me faisais eng... par une femme qui parlait anglais avec un fort accent et refusait de me passer le père ou la mère de l'enfant. Elle semblait plus âgée que les parents et avait une autorité sur la famille. J'ai fini par savoir que c'était la mère du père et que c'était elle qui filtrait les appels. À partir de ce moment-là, j'ai cessé de me présenter et j'ai demandé à chaque fois à parler au père, ce qui a fonctionné. Mais j'ai bien failli me décourager, parce qu'elle m'avait insultée plusieurs fois en me disant que la petite ne faisait rien à l'école."

Séquence 5

"Quelquefois, c'est difficile de se faire un portrait d'une famille. Tu sais qu'ils vivent chez leur grand-mère, leur grand-père ou leur grand-oncle. Un jour, l'enfant te montre une fille dans l'école et te dit: c'est une soeur. Tu vérifies; tu apprends qu'elle habite au même endroit, qu'elle est la première fille de la mère, qui ne l'a pas élevée parce qu'elle était trop jeune quand elle l'a eue.

Certains enfants sont une fois chez l'un, une fois chez l'autre. Certains n'ont pas de lieu d'appartenance. Que ce soit un grand-père ou une tante, peu importe, mais qu'il y ait une stabilité. Certains de ces enfants sont difficiles et je comprends qu'ils le soient.

Quand il y a un suivi, ça fait toute la différence pour l'enfant".

Séquence 6

"C'est une famille de "boat people". Ils ont voyagé ensemble, le grand-père, les parents et les enfants. La mère est morte sur le bateau. J'ai eu le fils aîné de cette famille. Maintenant, j'ai la soeur. Le grand-père s'est toujours occupé des enfants. Il est adorable. C'est un ancien instituteur. La famille est très unie. Les grand-parents sont très importants. Il y a un beau respect pour les personnes âgées."

Séquences 7

"Dans ma classe, j'ai des enfants qui travaillent. Ils aident leurs parents qui font de la couture à la maison. Ils coupent les fils, etc. Il y en a qui travaillent tard le soir.

Il y a aussi des enfants, même jeunes, qui ont de grosses responsabilités familiales. Ils ont sept ans et ils s'occupent de la petite soeur qui est en maternelle ou ils gardent le plus jeune pendant que les parents vont travailler le soir.

Certains enfants font les courses, la cuisine, le lavage. Et on leur demande en plus de faire leurs devoirs et leurs leçons!"

Séquence 8

"J'ai une collègue du régulier qui était insultée parce que c'était la grande soeur d'un élève qui l'avait appelée. Moi, je pense que c'était la soeur qui parlait le mieux le français dans la famille. Elle était le porte-parole des parents."

Séquence 9

"Dans les différences entre les familles, il y a les différences culturelles, c'est sûr. Mais j'essaie de déborder ce cadre culturel, parce que ça devient un étranglement, cette affaire-là: on voit tout en opposition culturelle, comme si un modèle cuturel était figé dans le temps et dans l'espace et qu'ils n'avaient pas subi de transformations en arrivant ailleurs.

Il y a la culture, bien sûr, mais tu as droit à tes différences de type familial. Je veux les voir comme *individus*, dans le cadre familial, oui, mais comme individus. D'ailleurs, comment est-ce que je pourrais identifier les différences culturelles? Il faudrait aller là-bas et voir tout l'éventail... C'est un guet-apens cette affaire-là."

Questions

1. Pouvez-vous reconnaître dans ces séquences des types de familles que vous avez rencontrées? Enumérez-les en les caractérisant en deux ou trois mots.

2. Qu'est-ce qui distingue les familles des séquences 1, 2 et 4 de celle de la séquence 3?

3. En vous basant sur les exemples donnés dans les séquences 1 à 6, voyez-vous certains points communs entre ces familles et les familles québécoises d'origine canadienne-française? Lesquels?

4. Quelles différences vous semblent-elles évidentes?

5. De quelle nature ces différences sont-elles?

_____
_____
_____

6. Voyez-vous une influence du processus d'immigration sur certaines situations familiales décrites ici? Si oui, pouvez-vous donner des exemples?

_____
_____
_____

7. Comment réagissez-vous au fait que certains enfants travaillent pour aider leurs parents?

_____
_____
_____

8. Que pensez-vous de l'opinion de l'enseignante de la séquence 9?

_____
_____
_____

Commentaire

L'immigration nous met en contact avec des types de familles que nous n'avons jamais connus ou dont nous avons perdu le souvenir.

La famille canadienne-française élargie se réunit peut-être encore lors des fêtes et aux funérailles, mais elle ne vit plus sous le même toit depuis longtemps. D'où la difficulté à se représenter une structure familiale où trois générations se côtoient quotidiennement.

Plus difficile encore à concevoir est la famille géographiquement dispersée, mais où chaque pôle semble aussi important que les autres, ce qui amène les membres à voyager régulièrement.

Quant aux membres "adoptés" de certaines familles, comment décoder si l'honneur d'être nommé oncle, soeur ou père entraîne pour eux une responsabilité effective à l'égard des enfants ou ressemble plus à un titre de respect ou d'amitié?

On rencontre une telle variété dans les situations familiales que force nous est de tenter de les comprendre au cas par cas. C'est ce que souligne entre autres l'enseignante de la séquence 9.

S'il ne se dégage pas de modèle-type propre à un groupe ethnique, on note une plus forte représentation des familles élargies dans les familles immigrées que dans les familles d'origine canadienne-française ou britannique, ainsi qu'une importance très forte des liens familiaux d'obligation réciproque.

Et comment faire la part, dans chaque situation, de ce qui relève de la structure familiale d'origine et de ce qui tient au processus d'immigration lui-même: nécessité de se serrer les coudes, de mettre les ressources en commun, de partager les frais de logement et d'alimentation, etc.?

Nous avons aujourd'hui de la difficulté à reconnaître le caractère foncièrement économique de la famille, tant nous sommes habitués à la considérer d'abord comme une structure de relations affectives. Quand nous parlons de famille, nous évoquons en priorité les relations d'affection entre parents et enfants, les relations d'amour ou de haine entre adultes: bref, nous sommes centrés sur l'affectif. Ceci nous amène souvent à sous-estimer le caractère économique de l'alliance conjugale et familiale qui était pourtant explicite et premier dans les sociétés rurales qui ont marqué l'histoire du Québec jusqu'à la Révolution tranquille. Et pourtant, cette dimension économique demeure bel et bien présente: il faut pouvoir compter sur deux revenus pour devenir propriétaire et mener une vie de classe moyenne à l'aise; c'est pour des raisons économiques également que les jeunes adultes confrontés au chômage restent plus longtemps ou reviennent habiter chez leurs parents.

Les familles récemment immigrées sont, par la force des circonstances et par une volonté très répandue de ne pas dépendre de l'Etat, amenées à se soutenir mutuellement de façon très active, jusqu'à inclure dans leur projet de survie et de réussite économique la contribution de leurs propres enfants. Ces comportements rendent plus visible la dimension de projet économique qui caractérise pourtant toutes les familles, immigrantes aussi bien qu'établies.

Cette visibilité de l'intérêt économique des membres n'exclut en rien l'intensité des rapports affectifs, même si nous avons appris au Québec à rendre implicite la production matérielle des familles en mettant systématiquement de l'avant les relations affectives.

Certaines familles investissent toute leur énergie dans le travail pour réussir leur insertion dans la société d'accueil. Il n'est pas rare que les enfants eux-mêmes y soient impliqués activement. On le voit en particulier dans certaines familles asiatiques. Ces familles sont des unités de production et tous les membres font leur part, dès qu'ils en sont capables.

On peut évidemment se demander à quel moment cette activité s'exerce au détriment du travail scolaire, quoique, jusqu'à plus ample informé, on ne le mentionne pas comme un problème majeur: tout au plus certains enfants sont-ils un peu endormis le matin en classe...

La face positive de cet état de fait tient à l'importance qui est reconnue à l'enfant par le truchement de sa contribution à la productivité et au revenu familial. A un moment de notre histoire où il est si difficile pour les jeunes de voir quelle place la société leur réserve et quel sens ils peuvent trouver à leur vie, ce facteur n'est pas négligeable.

Revenons à nos séquences: comment les enfants vivent-ils ces rapports familiaux d'une complexité qui nous surprend? Interrogés sur la question de savoir si le fait d'avoir plusieurs "pères" et "mères" posait des problèmes à ses élèves, une enseignante répond spontanément: "Absolument pas! Eux, ils savent exactement qui est qui! C'est à nous et à l'administration que ça pose des problèmes!"

En effet, le milieu scolaire va devoir composer avec cette complexification du réseau familial avec lequel il est appelé à communiquer régulièrement. Les enseignantes du secteur de l'accueil ont développé une expertise qui pourrait s'avérer de la plus grande utilité, dans l'avenir, pour le secteur régulier qui n'a pas encore, sauf exception, fait d'incursions très poussées du côté de la connaissance et de la compréhension des situations et des conditions particulières des familles.

Il existe une autre situation inhérente aux processus même de l'immigration pour certaines familles: *l'immigration "en chaîne"* qui, pour des raisons économiques, amène l'un des membres de la famille, généralement la mère ou le père, à immigrer seul(e). L'argent économisé grâce à son travail permet de payer le passage d'un ou plusieurs membres de la famille, et ainsi de suite jusqu'au dernier. Ce processus peut s'étendre sur plusieurs années, pendant lesquelles les enfants non encore transférés demeurent avec des proches parents dans le pays d'origine.

Un grand nombre d'enfants d'Amérique centrale et d'Haïti ont vécu de longues séparations, non sans difficultés pour certains: tel enfant rejoint son père qui vit maintenant avec une nouvelle femme et de jeunes enfants; l'enfant ne connaît ni les uns ni les autres. Il doit en même temps faire face à cette situation familiale nouvelle, apprendre le français, apprendre "l'école québécoise" et, s'il en a l'âge, se débrouiller plus ou moins seul avec les problèmes d'identité de l'adolescence qui ne sont évidemment pas simplifiés par le fait d'être confronté à une autre culture.

Ce que certains enfants immigrants ont en commun avec un nombre grandissant de leurs camarades québécois d'origine canadienne-française, c'est une situation d'alternance parentale due au fait que les parents sont séparés[1] . Dans certains cas, l'arrangement atteint une relative harmonie, dans d'autres, il est source d'instabilité et de souffrance pour l'enfant. C'est une réalité que l'école ne peut ignorer, puisqu'elle interfère dans la relation éducative et dans les processus d'apprentissage de façon marquante.

---

[1] Voir à ce sujet B. Dandurand, R., "Le couple: les transformations de la conjugalité", Familles d'aujourd'hui, IQRC, 1990, pp. 23-41.

2. L'école insolite

Fiche 15*

Existe-il des groupes homogènes

Séquence 1

Classe d'accueil 2ème cycle, milieu défavorisé.

Les élèves de cette classe sont divisés en deux groupes, l'un de dix, appelé le groupe des "petits" (composé en réalité d'enfants arrivés plus récemment ou qui sont moins avancés en français), l'autre de cinq, les "grands". Leurs pupitres se font face deux à deux.

Enseignante: "- Les grands, vous faites votre travail et vous me laissez bien tranquille pour la dictée des petits."

A partir de ce moment, l'enseignante se consacre entièrement au groupe des "petits". Elle procède à une révision du vocabulaire appris la veille à la maison puis passe à la dictée de mots proprement dite. La correction est faite immédiatement.

Pendant ce temps, les "grands" ont travaillé en silence dans un cahier d'exercices.

La période qui suit est une activité collective de communication orale et de lecture. Les enfants sont tous assis en cercle par terre, au pied de l'enseignante. Une carte du monde est fixée contre le dossier d'une chaise pour qu'elle soit visible de tous. Elle va permettre de suivre les déplacements des héros du texte à lire à travers des pays qui sont les patries d'origine des élèves de la classe. On ne distingue plus maintenant les "petits" des "grands". Les échanges sont animés et les enfants captivés par le voyage dans le monde

---

* Source: Janine Hohl - Singulier/Pluriel - C.S.I.M., 1991.

que la parole et la lecture permettent de faire l'espace d'un instant. L'exception est un garçon qu'il faut rappeler à l'ordre plusieurs fois.

La période suivante marque un retour à la division en deux groupes. L'enseignante se consacre de nouveau aux petits, à qui elle présente les nouveaux mots de vocabulaire à inscrire dans leur dictionnaire et à apprendre pour le lendemain. Il s'agit de moyens de transport. L'enseignante dessine un tricycle au tableau:

Enseignante: - Savez-vous comment on appelle cela?
- ...
- Sotiri, comment dit-on trois, en grec?
- Tria.
Enseignante: - Tri, comme dans tricycle. Pourquoi est-ce que j'ai posé cette question à Sotiri?
Un enfant: - Parce que c'est une bicyclette qui vient de Grèce!
Enseignante, en riant: - Non!
Sotiri: - Parce qu'elle a trois roues.

Pendant que cette activité se déroule, les "grands" font de la grammaire dans un cahier. Un garçon (celui qu'on a vu réfractaire à l'activité orale) n'est intégré dans aucun groupe. Il se traîne sur le sol, s'abrite sous une table, déplace des casse-tête sans en faire un seul et, de temps en temps, vient déranger ceux qui écrivent.

Les "petits" ont maintenant un travail à exécuter en silence. L'enseignante se consacre aux "grands".

Enseignante: - Qu'est-ce qu'un mot féminin?
Un enfant: - Un *petit* mot.
Enseignante: - Non. Les mots qui ont un article comme *une* ou *la* sont des mots féminins. Le chandail est vert; est-ce qu'on va dire *il* ou *elle* est vert?

Les hésitations des enfants montrent qu'à leurs oreilles, *il* ou *elle* iraient aussi bien l'un que l'autre! Une succession d'exemples seront nécessaires pour que les élèves repèrent dans les indices fournis celui qui permet de se tirer d'affaire: un "le" entraîne invariablement un "il" tout comme un "la" exige un "elle".

La récréation met fin aux activités.

Séquence 2

Classe de post-accueil, deuxième cycle, élèves de 10 à 13 ans .

Révision de géométrie: le chapitre à l'étude est celui des solides. L'enseignante a défini quatre groupes d'élèves correspondant à quatre niveaux en mathématiques: quatrième, cinquième et sixième année, plus une élève de 13 ans, mais de niveau de première année qui forme un "groupe" à elle seule.

La première partie de l'activité est collective. Tous les élèves ont devant eux des solides qu'ils ont fabriqués en carton et qu'ils vont manipuler fréquemment pour vérifier leurs réponses. L'enseignante les bombarde de questions auxquelles l'observatrice serait bien en peine de répondre, surtout au rythme d'enfer où le tout se déroule.

Enseignante: - Combien d'arêtes dans un cube? Combien de sommets? Et dans un prisme à base rectangulaire?

Un enfant cherche des régularités: -Il y a rien qui a quatre sommets.

Il vérifie.

- Ah oui, celui-là.

Enseignante: - Pourquoi appelle-t-on celui-là un prisme à base hexagonale?

- Parce qu'il est assis sur un hexagone!

Pendant les dix minutes suivantes, les élèves ont les yeux fermés pendant que l'enseignante fait disparaître un volume de l'ensemble disposé sur le rebord du tableau noir. Ils doivent ensuite trouver celui qui manque et le nommer.

Pendant toute l'activité, Mélie, la jeune fille moins avancée que les autres est restée passive, en tout cas en apparence. L'enseignante, après une bonne demi-heure de travail collectif à ce rythme accéléré suggère la subdivision des groupes: - Je vous donne à tous des activités, puis je rencontre chaque degré. Je commence par Mélie.

Les activités portent sur les solides, y compris pour Mélie, mais sont de niveaux de complexité différents. Le travail qui suit, dans chaque sous-groupe, se fait dans une alternance de moments individuels et de coopération, au besoin ou pour vérifier des résultats.

Seule Mélie ne bénéficie par de l'"input" des autres, étant seule de son niveau.

La classe va travailler sans discontinuer pendant au moins une heure. Chaque fois qu'un élève est à court de travail, des problèmes nouveaux sont à disposition pour lui sur des feuilles. Les élèves ne rechignent jamais à l'adjonction de nouvelles tâches.

Les "quatrième année" ont maintenant délaissé les solides et doivent mettre des fractions en ordre croissant ou décroissant, sous la supervision de l'enseignante. Ils ne travaillent pas seulement mécaniquement, mais cherchent à découvrir la "loi":

Enseignante: - Laquelle est la plus petite? 1/7 ou 1/6?

Hésitations. Discussion.

Une fille: - 1/7 parce que, quand on sépare le gâteau en plus petits morceaux...

Une autre: - Dans les fractions, le plus petit doit être le plus grand?

Une série d'autres exemples défilent. Les élèves butent plus tard sur la différence entre 1/9 et 9/9.

Enseignante: - Laquelle est la plus grande?

Un enfant: - 1/9

- Pourquoi?

- Ah! 9/9. J'ai pas réfléchi.

Un autre: - Si le numérateur est le même nombre que le dénominateur, c'est toujours le plus grand, dans n'importe quel gâteau...

Il vient de comprendre l'idée de l'entier exprimé en nombres fractionnaires.

Enseignante: - Maintenant, je vais vous faire comparer des fractions qui n'ont pas le même dénominateur.

Plusieurs enfants réjouis: - Ah!

Et les voilà repartis pour une autre ronde d'essais et erreurs, avant que l'enseignante ne les laisse à des exercices écrits et ne rejoigne un autre groupe.

Séquence 3

École pluriethnique, milieu très défavorisé, classe régulière, deuxième année.

C'est l'heure où les élèves font face à leur Défi mathématique.

Enseignante: - Rien sur les pupitres. J'attends. Les amis, si vous perdez votre temps, vous devrez finir votre Défi en devoirs.

L'enseignante écrit au tableau: 6 + 8 = 2

Enseignante: - J'ai cinq étiquettes qui forment une phrase mathématique, mais c'est une phrase qui n'est pas bonne. Je veux que vous replaciez les étiquettes pour que la phrase mathématique soit vraie.

D'emblée, quelques enfants s'impliquent dans la démarche didactique et vont intervenir fréquemment en réponse aux questions. D'autres sont tout à fait extérieurs à l'activité. Ils font passer le temps ou soulagent leur tension en ouvrant et fermant leur pupitre, en fouillant à l'intérieur, en développant d'étranges chorégraphies avec les jambes, tout en gardant habilement la partie supérieure du corps immobile, en créant le plus imaginaire des films dans les tuiles du plafond, en tirant subrepticement le col ou les cheveux de la voisine d'en avant, en faisant un combat de pieds discret, en se regardant et en rivalisant de grimaces...

L'activité mathématique se poursuit. Certains enfants font des erreurs dans leurs réponses. Les "rapides" ricanent à chaque fois, malgré les essais répétés de l'enseignante de les faire cesser.

Une fille a beaucoup de difficulté à comprendre l'idée même de phrase mathématique et le fait que l'on puisse intervertir les signes "plus" et "moins" plutôt que de changer les nombres incorrects. L'enseignante lui consacre passablement de temps, ce qui irrite de plus en plus un groupe de trois ou quatre garçons qui ont la réponse correcte dès l'instant où l'équation mathématique est posée au tableau.

L'enseignante doit interrompre le travail fréquemment pour ramener le silence, notamment à chaque nouveau problème, quand plusieurs enfants crient impulsivement: - C'est facile! C'est facile! Moi! Moi!, en levant la main. Pour essayer de ramener à l'activité un grand nombre d'enfants qui rêvent ou s'"occupent" à autre chose, elle annonce: "- Je vais attendre dix mains levées avant de prendre une réponse."

Quand un enfant est finalement choisi, ce qui prend du temps, un autre demande avec dépit: - Pourquoi c'est jamais moi? Enseignante: - Parce que je sais que tu le sais.

L'activité reprend. L'enseignante tente de donner leur chance aux enfants encore impliqués qui ne comprennent pas bien le problème. Après plusieurs réponses fausses, un des seuls "rapides" qui n'a pas encore décroché déclare: - Tu demandes jamais aux bonnes personnes!

Questions

1. Pouvez-vous identifier, dans les séquences 1 et 2, avec combien de sous-groupes l'enseignante travaille en même temps? Sur quelle base sont formés les sous-groupes?

2. Dans la séquence 3, énumérez les groupes informels qui se sont constitués au cours de l'activité décrite en les qualifiant d'un mot qui résume bien l'occupation ou l'objectif de chacun.

3. Sur quelles bases se sont formés ces groupes informels dans la séquence 3?

4. Dans chacune des trois séquences, à quel sous-groupe la ou les activités profitent-elle le plus?

5. Mettez-vous pour un instant à la place de l'enseignante de la séquence 3 et décrivez dans quel état d'esprit vous êtes à la fin de cette activité?

6. Pensez-vous que l'extrait décrit dans la séquence 3 est représentatif d'un grand nombre de situations du même type ou croyez-vous au contraire qu'il est une exception? Qu'est-ce qui vous faire dire cela?

7. Existe-t-il, selon vous, des moyens d'éviter de se retrouver dans une situation comme celle qui est décrite? Si non, pourquoi? Si oui, énumérez les moyens que vous essayeriez de développer.

Commentaire

Ces trois séquences mettent en scène des groupes-classes très hétérogènes, avec cette caractéristique particulière que dans les deux premières, les classes (d'accueil ou de post-accueil) sont reconnues comme hétérogènes par l'administration et par les enseignantes, qui composent avec la diversité des niveaux en développant une organisation de classe qui en tient compte.

Dans la troisième classe, une classe régulière de deuxième année, on travaille avec l'apparence d'homogénéité que constitue un degré scolaire et, grosso modo, un âge qui est le même pour tous. Il suffit cependant de voir se dérouler l'activité pendant quelques minutes pour saisir à quel point cette unité est illusoire. Très vite, un groupe de "brillants" se détache du peloton et piaffe d'impatience pendant une longue activité au cours de laquelle il n'apprendra rien (puisqu'il a compris l'ensemble des problèmes et, plus important, les notions sous-jacentes avant de commencer), sinon à mépriser ceux qui comprennent moins vite et à les humilier.

Certains, dans ce groupe, perdent même leur confiance dans l'enseignante: ils pensent qu'elle n'a pas compris lesquels étaient les bons qu'elle aurait dû interroger en priorité.

De ce groupe "fort" se détacheront quelques enfants qui perdront l'intérêt et se livreront à une autre activité, malheureusement illicite, tandis que les autres persévéreront, espérant toujours être reconnus à leur mérite.

On peut distinguer aussi un groupe d'enfants que l'on pourrait qualifier de "moyens", pour qui l'activité est tout à fait appropriée puisqu'ils sont en train de comprendre, mais ont besoin des interventions de l'enseignante pour être relancés plus loin et pour objectiver leur démarche. Toutefois l'activité étant souvent interrompue par des rappels à l'ordre, certains d'entre eux se découragent et se tournent vers des occupations moins exigeantes.

Une fille du groupe présente de sérieuses difficultés de compréhension ou de langue. Elle mobilise beaucoup l'enseignante qui tient à ce qu'elle comprenne, mais le déclic ne se fait pas durant cette période.

Un nombre important d'enfants (au moins dix), enfin, se sont retirés de l'activité dès le départ. Sont-ils des "faibles" en mathématiques, des "faibles" en tout, ou encore de ces élèves tout à fait intelligents mais qui fournissent un rendement médiocre pour toutes sortes de raisons?

On voit qu'en peu de temps, cette classe n'est pas loin de ressembler aux classes d'accueil des séquences 1 et 2 en termes d'hétérogénéité, sauf que la plupart des élèves y ont perdu leur motivation au travail. Personne ne sera surpris d'apprendre que l'enseignante trouve son groupe très difficile et que les élèves le savent. Elle est découragée et consacre une grande partie de ses forces à maintenir une discipline de fer.

On remarquera que dans les trois classes, par un effet du hasard, on trouve un(e) élève qui se distingue soit par son comportement marginal, soit par des difficultés beaucoup plus grandes que les autres. Vu l'investissement que ces enfants requièrent de la part de l'enseignante, il n'est pas exagéré de dire qu'ils constituent à eux seuls un groupe de plus dont il faut s'occuper de manière particulière. Ceci met en évidence un point commun aux trois classes, du moins dans les séquences observées: les regroupements, qu'ils soient choisis ou non, se font sur la base du niveau scolaire (sauf quand les enfants se retirent de l'activité: l'ennui peut atteindre tout le monde et le critère de la (dé)motivation s'ajoute alors à l'autre).

De toute évidence, l'hétérogénéité pose problème.

Plusieurs enseignantes de classes d'accueil qui pourtant sont passées maîtres dans l'art de faire travailler des groupes de niveaux différents souhaitent ou demandent que des mesures d'homogénéisation soient prises, telles que regrouper les élèves qui n'ont pas fréquenté l'école dans leur pays d'origine et sont en âge d'être en 2e année par exemple, ou dans les degrés

scolaires subséquents. Cette division séparerait les élèves qu'on appelle "sous-scolarisés" de ceux qui ont une langue seconde à apprendre et un nouveau pays à apprivoiser, mais qui savent déjà ce qu'est une école et ont été alphabétisés dans leur langue. On pourrait créer ainsi des classes d'"alphabétisation" pour jeunes de 7 à 12 ans[1].

Pour les niveaux de maternelle et de première année, le problème n'est pas aussi crucial, mais plus on avance dans la scolarité, plus il est difficile, dans un système qui fait correspondre de façon étroite un âge et un niveau scolaire, de savoir comment aborder la scolarisation d'enfants qui n'entrent pas dans nos normes bureaucratiques d'assignation de niveaux et de performances minimales. Et l'arrivée de ces "clientèles" nouvelles ne va pas aller en diminuant.

Une mesure de ce type, ainsi que toute mesure moins extrême qui consisterait simplement à regrouper des élèves "débutants" et des élèves plus "avancés" dans des classes d'accueil différentes aurait la faveur de bien des enseignantes.

Ce serait une des façons possibles de gérer, au niveau des classes d'accueil, des différences vues comme trop extrêmes. Le problème ne serait cependant pas solutionné pour autant pour les classes régulières. On a trop connu les ravages causés par la création de groupes forts et faibles (et par les voies allégées et enrichies au secondaire) pour y revenir sans malaise. Il existe une expérience trop sous-estimée à cet égard, au Québec, celle des "classes multiprogrammes" (ou à deux niveaux). Même si ces classes ont le plus souvent été créées pour résoudre des problèmes administratifs de "ratios" et que presque tout le monde s'accorde pour les considérer comme non souhaitables (enseignantes, parents, enfants), elles s'avèrent la plupart du

---

[1] Notons en passant que cette question est encore plus brûlante au secondaire. N'avoir jamais fréquenté l'école ou très peu et être admis dans une polyvalente à 13 ans pose quelques problèmes... à plus d'un jeune et à plus d'un enseignant.

temps très positives pour l'apprentissage des élèves, aussi bien les plus âgés que les plus jeunes[1] .

Il reste une autre option, plus radicale parce qu'elle ne fait pas partie des solutions couramment envisagées, celle de considérer l'hétérogénéité comme une caractéristique naturelle de tout groupe, dont il vaut la peine de tirer parti dans l'organisation pédagogique d'une classe plutôt que de la déplorer. Après tout, n'est homogène qu'un groupe qu'on ne connaît pas encore. Dès que l'on a accès aux besoins des élèves, à leurs potentialités, à leurs intérêts, à leurs stratégies d'apprentissage, on les voit se différencier de plus en plus et apparaître dans leur singularité.

Plusieurs courants pédagogiques actuels soulèvent de front cette question. Certains prônent la *différenciation de l'enseignement* et proposent des mesures pour prendre en compte dans une même classe les différences entre enfants et optimaliser les apprentissages de tous.[2]

La *pédagogie de maîtrise*, appelée aussi pédagogie de la réussite, est un courant maintenant bien connu qui propose également un changement du dispositif pédagogique afin d'agir, entre autres, sur la variable "temps d'apprentissage" (par exemple par une formule modulaire d'enseignement) pour permettre qu'un élève prenne quinze minutes à comprendre ce qui requerra trois heures de travail à quelques autres et plus encore à certains, l'objectif étant qu'ils arrivent tous (ou presque) à la maîtrise d'une notion (adaptée à leur niveau, il va sans dire). On postule de plus, dans cette approche, que si les acquisitions sont réelles, les différences dans les temps d'acquisition vont tendre à s'amenuiser.

---

[1] Voir Les classes multiprogrammes, le mythe et la réalité, étude canadienne, Rapport de l'Association canadienne d'éducation, Toronto, 1991

[2] Voir Meirieu, Ph. L'école mode d'emploi, E.S.F., 1976. Voir également Perrenoud, Ph., "De l'inégalité quotidienne devant le système d'enseignement. L'action pédagogique et la différence", Revue européenne des sciences sociales, XX, 1982, no. 63, pp. 82-142; Haramein, A., Hutmacher, W., Perrenoud, Ph., "Vers une action pédagogique égalitaire pluralisme des contenus et différenciation des interventions", Revue des sciences de l'éducation, Montréal, Vol. V, no. 2, printemps 1979, pp. 227-270; Allal, L. Cardinet, J., Perrenoud, Ph., L'évaluation formative dans un enseignement différencié, Berne, Lang, 1979

Des États-Unis nous est venu ces dernières années l'*enseignement coopératif* [1], prôné en particulier pour les milieux pluriethniques. Dans cette approche, l'hétérogénéité est posée comme indispensable; l'interdépendance des membres et la collaboration de tous à un apprentissage commun y sont recherchées. Les objectifs d'apprentissage cognitifs sont fréquemment couplés à des habiletés sociales comme le partage ou la communication. L'encadrement y est travaillé de façon systématique: on propose par exemple des structures sans contenu applicables à différents types de tâches.

Rien n'empêcherait d'aller plus loin encore avec ces approches qui ont le mérite de donner des balises fermes à une transformation éventuelle des pratiques dans le sens d'une reconnaissance de la diversité des élèves et de leur capacité d'apprendre ensemble malgré ou grâce à ces différences. Il serait possible et créateur de remettre en question le regroupement sur la base de l'âge, du degré scolaire et du développement cognitif ou socio-affectif. La pratique des *groupements multi-âge* [2] montre que les élèves en retirent de grands bénéfices, dont le fait d'être comparés à eux-mêmes et non à des normes de groupe dans l'évaluation de leurs apprentissages. Contrairement à une idée très répandue, les élèves plus âgés ou plus avancés en tirent autant de profit que les plus jeunes. Evidemment, on y est préoccupé des acquisitions des enfants, mais on ne les définit pas en fonction d'un niveau scolaire ou d'une série d'objectifs contraignants.[3]

Les élèves immigrants ou enfants de l'immigration ne seraient pas les seuls à bénéficier d'orientations de ce type: les enfants en difficulté dont

---

[1] appelé "Cooperative Learning". Voir Johnson, D.W., Johnson, R.T., Johnson-Holubec,E., Cooperation in the classroom, Minnesota, Interaction Book Co., 1988, et., des mêmes auteurs: Structuring Cooperative Learning, Minnesota, Interaction Book, Co., 1987, également Using Cooperative Learning, Center for the Study of Classroom processes, Education Department, Université Concordia et Kagan, L., Cooperative Learning, Resources for Teachers, University of California, 1989.

[2] que l'on retrouve par exemple dans certaines écoles alternatives où un groupe-classe peut être composé d'enfants de 6 à 9 ans, ou même de 6 à 11 ans.

[3] Voir Hohl, J., Marion Marceau, F., L'éducation sort de la bouche des enfants, Montréal, Ed. Saint-Martin, 1989.

l'intégration est problématique pour des raisons semblables y trouveraient leur compte également.

Des réorientations de cette envergure ne peuvent se faire à la légère. Des tentatives expérimentales et un soutien administratif et professionnel adéquat, dans une école ou une partie d'école, avec un processus d'évaluation continue pourraient constituer des points de départ réalistes et réalisables. Ce pourrait être une des contributions de l'école pluriethnique à une redéfinition dynamique de l'école en général.

Fiche 16*

La compétition

Séquence 1

Classe régulière, 2ème année

Enseignante: - Vous écrivez la date. Qui va avoir écrit sa date en premier?
Mario: - Moi!
Enseignante: - Mario? Non, Mario est toujours en dernier.

Séquence 2

Classe d'accueil, 2ème cycle. Dictée.

Un enfant: - Regarde, Vibissan, il copie sur Francisco!

Les enfants font des efforts considérables pour se cacher la vue de leurs cahiers. A la fin de la dictée, ils reçoivent les résultats d'un travail fait précédemment.

Makeda à Annette: - Tu as beaucoup de fautes! Moi, j'ai 20/20.
Un garçon: - Toujours moi 20/20.

Il le répète trois fois, jusqu'à ce que l'enseignante fasse signe qu'elle l'a entendu.

---

* Source: Janine Honi - Singulier/Pluriel - C.S.I.M., 1991.

Séquence 3

Classe régulière, 4ème année.

L'enseignante a fait distribuer des feuilles sur lesquelles figure le travail de mathématiques à exécuter. Dans le délai nécessaire pour que les feuilles parviennent aux élèves du fond de la classe, quelques enfants ont déjà fini les problèmes. Ils ont travaillé à une vitesse-éclair, ont l'air illuminés: - C'est facile.

- J'ai fini le premier!
- Non, c'est moi!

L'enseignante leur signale qu'ils dérangent et leur suggère un travail complémentaire en attendant que les autres aient fini (ou commencé... car certains sont encore en train de lire les consignes).

Questions

1. Pourriez-vous identifier dans votre classe des élèves qui vous apparaissent très compétitifs?

2. Comment cela se manifeste-t-il?

3. Estimez-vous que la compétition est plus forte parmi certains groupes ethniques ou qu'elle est davantage un facteur familial ou individuel?

4. Quelle est votre attitude et quelle sont vos réactions face à ces comportements?

5. Pouvez-vous identifier dans votre classe des élèves qui sont systématiquement hors course, qui n'ont jamais aucune chance d'être parmi les premiers?

6. Arrive-t-il que ces élèves se plaignent d'être sur la touche?

qu'elle est justifiée parce qu'elle prépare les élèves à la lutte à mener pour se faire sa place dans la société? Ou au contraire que c'est à l'école de sensibiliser les élèves à des valeurs de solidarité et de coopération? Ou avez-vous une position mixte, favorisant une "saine émulation" dans certains cas et une collaboration dans d'autres? Donnez vos raisons.

_____
_____
_____
_____
_____

8. Pensez-vous qu'il existe une compétition entre adultes en milieu scolaire? Si oui, décrivez-en quelques manifestations.

_____
_____
_____
_____

9. Comment réagissez-vous personnellement quand vous êtes impliqué-e dans des rapports compétitifs (à l'école ou ailleurs)?

_____
_____

10. Si vous avez des enfants, les encouragez-vous à être les premiers à l'école? Si oui, comment vous y prenez-vous? Si non, que valorisez-vous par rapport à leur scolarisation?

_____
_____
_____

Commentaire

La question de la compétition n'est pas sans rapport avec celle de l'hétérogénéité: il y a toujours des bons et des moins bons sur un sujet donné, des rapides et des plus lents, des habiles et des maladroits, etc. Mais l'accent ici se porte sur la dimension socio-affective du vécu scolaire des enfants en rapport avec les mécanismes de hiérarchie des performances, dont on sait l'importance déterminante dans le devenir scolaire et professionnel des élèves.

Certains enfants arrivent à l'école avec des dispositions à la compétition déjà très présentes. On sent qu'ils sont encouragés par leurs familles à ne viser rien moins que la première place. On pointe souvent des enfants d'origine asiatique à cet égard, bien que l'on ne puisse généraliser et que le "capital culturel" de la famille joue dans ces groupes un rôle aussi déterminant que dans les autres. D'autres se situent très mal dans ce jeu social, d'autant plus mal qu'ils n'y ont pas de grandes chances de gagner. Certains paraissent indifférents, peu intéressés à attribuer une valeur à la réussite scolaire.

À son tour, l'école prend le relais de la famille et intervient de façon active, renforçant les attitudes d'origine ou tentant d'imposer d'autres modèles d'interaction et d'évaluation.

Ce qui ressort d'un ensemble d'observations, surtout dans les classes régulières, c'est une attitude *d'ambivalence* des enseignantes par rapport à la compétition, comme si cette dernière était un phénomène normal, naturel, qu'il faut cependant contenir dans certaines limites chez des élèves trop agressivement "gagnants", comme si elle était aussi un des meilleurs moyens connus pour faire travailler un groupe plus vite ou plus fort (et effectivement, la dynamique affective qui s'y investit est puissante). Par ailleurs, il existe aussi de la part des enseignantes une volonté de soutenir ceux qui ont de la difficulté ou, plus simplement, ceux qui sont "moyens", ce qui implique de calmer parfois l'ardeur presque indécente de certains amateurs du "rat race"...

On voit par contre rarement dans les classes régulières une prise de position et des mesures pratiques qui s'affirmeraient ouvertement en faveur de la coopération comme alternative à la compétition, même si certaines enseignantes font des tentatives dans ce sens à l'occasion.

Assez curieusement, le caractère compétitif ou non d'une classe semble laissé à la discrétion des élèves, ce qui n'est pas le cas pour les autres dimensions de la vie du groupe.

Quand on parle avec des enseignantes, on constate qu'elles sont peu préoccupées des élèves fonceurs et des lauréats des Méritas (cette récompense de plus en plus répandue est la preuve s'il en faut que la compétition est une valeur socialement reconnue dans les écoles), que leur attention est beaucoup plus mobilisée par ceux qui ont des difficultés. Mais il n'existe pas de réflexion systématique sur les liens entre ces deux types de phénomènes (les "bolles" n'existent qu'en rapport avec des "poches", pour le dire dans les mots crus des élèves) et sur des moyens à prendre pour utiliser l'énergie disponible dans la volonté de réussir d'un grand nombre afin de favoriser la réussite de tous.[1]

Il existe un terrain de discussion tout autre qui laisse entrevoir ce que la compétition représente pour le corps enseignant quand il y est impliqué, c'est celui des comparaisons entre classes, entre écoles, entre commissions scolaires qui résulte des examens ministériels et de la compilation informatisée de leurs résultats à l'échelle de la province. Les effets de ces comparaisons sont dévastateurs sur le moral des enseignantes des milieux socio-économiquement faibles et/ou pluriethniques, car ils semblent faire peu de cas de l'évidence qu'on évalue des "milieux sociaux" (composante ethnique et lingusitique incluse et jouant, pour certains groupes dans le sens positif, pour d'autres plus négativement) en même temps qu'on évalue des performances

---

[1] Le CRESAS travaille depuis plusieurs années, en France, dans les "zones d'éducation prioritaires" (nos milieux défavorisés et pluriethniques), à définir des pratiques pédagogiques qui tablent sur les interactions entre enfants pour favoriser le développement cognitif et l'apprentissage. Voir CRESAS, On n'apprend pas tout seul. Intractions sociales et construction des savoirs, ESF, 1987 et Naissance d'une pédagogie interactive, ESF, 1991.

scolaires. Les enseignantes, à tort ou à raison, se sentent jugées par le truchement de l'évaluation des élèves et ce qui est plus grave - car le corps enseignant semble acquis, de plus en plus à l'idée qu'il est légitime d'être évaluées comme enseignantes[1] -, évaluées injustement. Les protestations individuelles sur cette question ne se comptent plus. Les prises de position officielles sont encore peu nombreuses.

Il reste ici aussi un pont à établir entre la situation de compétition vécue par les enseignantes comme professionnelles de l'enseignement et les situations de compétition qu'elles laissent au jeu du hasard ou des dispositions familiales dans leurs propres classes.

---

[1] Le débat portant maintenant sur les critères de cette évaluation, liés à une définition claire de la tâche enseignante, qui reste encore à faire...

Fiches 17*

De la classe d'accueil à la classe régulière

Extraits d'entrevues avec des directions d'écoles pluriethniques de diverses commissions scolaires.

Séquence 1

"Les professeurs connaissent mes options. La première année, quand on a commencé à intégrer des classes d'accueil, ils me disaient finement: 'Oui, toi, on sait que tu adores l'accueil. C'est toi qui nous as amené ça ici!" J'ai répondu: - Oui, et je l'ai fait parce que c'est votre clientèle de demain. Quand ils ont vu comment les professeurs d'accueil travaillent et comment ils sont impliqués, ils leur ont fait une place. Les professeurs d'accueil ont d'abord fait leur place au niveau social, et après ils l'ont faite au plan pédagogique. Actuellement, je peux dire que j'ai une seule équipe".

Séquence 2

"S'il n'y a pas de fossé entre l'accueil et le régulier, c'est dû à la compétence de mes professeurs d'accueil et du fait que j'ai vendu l'idée de l'accueil à mes professeurs du régulier. Ils savent que je les aime, ces enfants-là.

L'intégration se fait en douce. Je n'arrive pas avec cinq élèves à intégrer. Je suis très consciente que j'amène une surcharge à mes enseignants du régulier et je ne veux pas qu'on dise: on a abusé de notre bonté. Je ne veux pas non plus développer de l'agressivité, parce qu'il est certain que sur le plan du français, l'enfant comprend des choses et a beaucoup appris, mais sur le plan des mathématiques, il a de graves lacunes.

---

* Source: Janine Hohl - Singulier/Pluriel - C.S.I.M., 1991.

On a Défi mathématique, alors imaginez l'enfant qui n'en a pas fait qu'on intègre en 4e, 5e ou 6e année.

J'arrive avec *un* élève et j'en parle au professeur. On en discute, puis elle dit: Je vais l'essayer. Si ça ne va pas, je vais pouvoir en parler avec le professeur d'accueil.

Ca s'est fait comme ça... et ça a fait tache d'huile."

Séquence 3

"Quand on a gardé nos élèves de l'accueil chez nous (dans notre école) au lieu de les retourner dans leur milieu (dans l'école de leur quartier, où il n'y avait pas de classe d'accueil), ça s'est avéré un vrai, vrai succès."

Séquence 4

"Les élèves qui n'ont pas de problèmes d'apprentissage s'intègrent assez bien. D'ailleurs, il y a quelques-uns de nos immigrants de l'accueil qui dépassent les normes de nos enfants réguliers".

Séquence 5

"Nos professeurs d'accueil parlent beaucoup à ceux du régulier. Quand ils voient que l'enfant est semi-prêt à être intégré, on intègre ces enfants-là à petit feu. Certains sont peut-être depuis trois ou quatre mois en accueil. On va les mettre une heure ou deux dans les classes régulières, pour les mathématiques. Les professeurs s'aident beaucoup à ce niveau-là. Alors on n'a pas beaucoup de difficulté à intégrer nos élèves et les professeurs les acceptent".

Séquence 6

"Ce ne sont pas tous les professeurs du secteur régulier qui sont ouverts aux élèves de l'accueil. Quand j'ai commencé, j'ai senti beaucoup d'agressivité du secteur régulier, parce que les professeurs ont une tâche très lourde. Ils ont des enfants de plus en plus perturbés, des enfants qui ont de moins en moins de capacité de se concentrer à cause du type de vie qu'ils ont, surtout au plan affectif. On a des enfants de plus en plus perturbés à cause du démantèlement de la famille. Le professeur qui a vingt-sept élèves n'a pas le même portrait qu'il y a cinq ans."

Séquence 7

"Du côté des difficultés: lorsqu'un enfant intègre en février, par exemple en 4e année... De septembre à février, il n'a pas fait le programme de 4e année: les sciences, le programme de Défi, les textes de lecture que les enfants d'une 4e régulière ont faits. On demande à cet enfant de performer comme s'il avait été en classe régulière jusqu'à maintenant. C'est là que le soutien linguistique est indispensable, au moment du passage. Il peut être vu trois fois pour une durée de quarante-cinq minutes, mais après un mois, vous vous rendez compte qu'il est capable de fonctionner par lui-même, parce qu'il a reçu l'aide pédagogique dont il avait besoin.

Cette aide est minime, tellement minime, pour des raisons budgétaires, mais on fait ce qu'on peut..."

Séquence 8

"Le gros problème, ce sont les enfants sous-scolarisés. Ce qui me démoralise, c'est que je me vois dans l'obligation d'envoyer ces enfants-là en adaptation scolaire après les avoir gardés deux ans à l'accueil. Certains débloquent, mais sont quand même incapables d'aller au régulier.

Comment se fait-il qu'on accepte dans nos classes des enfants handicapés, des enfants avec de légères déficiences et, d'un autre côté, qu'on doit envoyer en récupération ces élèves sous-scolarisés tout simplement parce qu'ils ne sont pas prêts académiquement?"

Séquence 9

"Un enfant de 12 ans qui n'est jamais allé à l'école, on ne peut pas le mettre en première année. Il est mieux avec des enfants de son âge, mais il faut qu'il reçoive de l'aide supplémentaire. On ne va pas lui demander de faire cinq ans en une année.

Je privilégierais qu'il soit dans une classe d'accueil un an, deux ans, trois ans. Mais surtout pas qu'on l'envoie en adaptation scolaire. C'est le piège dans lequel on est porté à tomber actuellement.

Des retards (scolaires), ce ne sont pas des problèmes, mais ça devient des problèmes pour nous, l'administration et les professeurs."

Séquence 10

"On accueille, mais sans un programme d'accueil. Notre système est inadéquat face à la clientèle de l'accueil. On retrouve bien des enfants chez l'orthopédagogue après un an d'accueil, parce qu'on n'a pas su leur donner le soutien nécessaire au moment où ils sont sortis de l'accueil. C'est là qu'est notre grave lacune."

Séquence 11

"Ce qui fait le succès du soutien linguistique, c'est que la personne travaille en étroite collaboration avec les enseignants de l'accueil et avec ceux du régulier. Lorsque l'enfant sort de l'accueil et est intégré à l'école, ce que le professeur de régulier apprécie énormément, c'est que la personne du soutien linguistique lui fait connaître son plan d'intervention. Elle lui dit: ce que j'ai

travaillé avec Sopheat, c'est la conjugaison des verbes à l'imparfait, l'accord des verbes avec le sujet, diverses opérations cognitives en lecture, etc. Le professeur reçoit cette information à la fin de chaque étape. Ca la situe drôlement."

Séquence 12

"J'ai une orthopédagogue qui est affectée à mes classes d'accueil pour une partie de son temps. Mais le problème, avec les orthopédagogues, c'est qu'elles n'ont pas été préparées à travailler avec des enfants de classe d'accueil. Ce ne sont pas les mêmes approches qu'il faut utiliser avec ces enfants-là. Ils ne sont pas en rééducation."

Séquence 13

"J'ai dit à mes professeurs du régulier: ces enfants-là (en provenance de l'accueil), vous allez les laisser vivre. Il n'y aura pas d'évaluation. Les professeurs ont décompressé. Ils étaient très contents. Ils ont dit: "au moins, tu nous donnes le temps de faire connaissance!". Ce qui a fait que les enfants ont bien vécu l'accueil, selon les professeurs, c'est qu'on a enlevé la pression des examens pour le bulletin, au début de l'intégration."

Séquence 14

"Il faudrait avoir des solutions adaptées à différentes situations, avoir de la souplesse. Le système est trop rigide. Si on nous disait: voilà un budget pour les personnes-ressources, on irait chercher la personne-ressource d'après les problèmes qui surgissent. Ca aiderait beaucoup à l'intégration."

Questions

1. Sur la base des séquences décrites, quelques conditions de la réussite de l'intégration des enfants de l'accueil en classe régulière sont énoncées. Pouvez-vous en dresser la liste.

2. Quelles sont les difficultés qui restent actuellement sans solution?

3. Trouvez-vous que le portrait de l'intégration tracé par les directions d'écoles correspond à la réalité que vous connaissez? Si oui, qu'en reconnaissez-vous? Si non, qu'est-ce qui vous apparaît différent?

4. Que pensez-vous de la superposition ou de la confusion qui semble exister parfois entre soutien linguistique et soutien orthopédagogique ou entre retard scolaire dû à la sous-scolarisation et troubles d'apprentissage graves?

_____
_____
_____
_____
_____

5. Voyez-vous des solutions administratives et pédagogiques possibles aux problèmes mentionnés à la question 4?

_____
_____
_____
_____
_____

Commentaire

La question du fossé entre un ordre d'enseignement et un autre ou entre un secteur et un autre n'est pas nouvelle. On a beaucoup parlé de la difficulté du passage de la garderie à la maternelle, de la maternelle à la première année, du primaire au secondaire, du retour de la classe spéciale à la classe régulière, etc.

On peut y ajouter maintenant le passage de la classe d'accueil à la classe régulière.

Les transitions demandent un accompagnement particulier, si l'on veut qu'elles se fassent sans heurts ou traumatismes et n'aboutissent pas à un échec.

Dans les écoles où un soin y a été apporté, les passages sont décrits comme harmonieux. Plusieurs enseignantes de l'accueil ont noté des attitudes favorables de leurs collègues: "Quand elles savent que nos élèves s'en viennent, elles sont impatientes. Elles nous demandent: "Alors, quand est-ce que tu me l'envoies? On l'attend!" D'autres mentionnent que ce sont des élèves qui ont une motivation au travail extraordinaire. Ils stimulent les autres.

Le passage est plus difficile quand les élèves changent d'école. Les professeurs de l'accueil n'ont parfois plus de nouvelles de l'élève promu. D'autres fois, elles entendent des commentaires lors d'une journée pédagogique à la commission scolaire: "Elle n'est pas vraiment du niveau de 2e (ou de 5e) année". Les enseignantes de l'accueil ont alors la surprise de constater que ces enseignantes attendaient, comme elles disent, un "produit fini". Elles ressentent qu'on leur demande l'impossible: "Un enfant ne peut pas maîtriser une langue étrangère en un an comme s'il la parlait depuis sa naissance!"

La présence sur les mêmes lieux des enseignantes des deux types de classes aplanit ces difficultés. Pour l'enfant, il s'ajoute la possibilité très

intéressante d'apprivoiser la nouvelle classe progressivement s'il s'intègre en cours d'année ou, au moins, de connaître les lieux et, éventuellement, sa future enseignante si le passage se fait en septembre. La possibilité de retourner parler à son enseignante d'accueil et de maintenir, pour un temps au moins, les liens avec ses anciens camarades n'est pas à négliger non plus.

Parfois, même dans la même école, l'intégration se fait mal. En voici un exemple donné par une enseignante: "Sefika a fait sa maternelle en accueil dans ma classe. Au début, elle était très timide, silencieuse. À la fin de l'année, elle parlait bien le français. Elle avait appris à prendre sa place et à répliquer si elle n'était pas d'accord avec quelqu'un; elle avait un discours argumentatif solide. Au moment du passage au régulier, je sais qu'elle s'est mise à faire pipi dans la classe, preuve qu'il y avait du stress. L'enseignante qui l'a reçue était incapable de parler d'elle, sauf pour dire qu'elle urinait et qu'elle avait 7/26 à sa dictée. Je ne reconnaissais pas Sefika quand elle m'en parlait comme d'une petite fille avec d'énormes difficultés. Cette année, on vient de lui accorder du soutien linguistique et ce qu'on dit d'elle, c'est qu'elle est incapable de parler. Elle ne sait pas s'orienter dans une séquence temporelle, dire à quelle heure est la récréation ou la sortie l'après-midi. Ce qui est terrifiant, c'est qu'elle maîtrisait tout ça à la fin de sa maternelle et qu'elle est maintenant en deuxième année."

On le voit, certains enfants ne font pas sans douleur le passage de l'accueil au régulier. Le rôle joué par les enseignantes qui reçoivent un enfant de l'accueil est déterminant. Ces enseignantes se sentent souvent prises dans une contradiction insurmontable, celle qui existe entre la centration sur les objectifs des programmes (vécus comme extrêmement contraignants) et la centration sur les enfants. Certaines enseignantes semblent trouver des aménagements acceptables pour gérer cette tension. D'autres misent sans ambiguïté sur les exigences des programmes et, surtout, des examens. C'est un choix que certains enfants payent cher... Mais peut-on en imputer la responsabilité aux enseignantes concernées? Les pressions de plus en plus

fortes à viser l'"excellence"[1] s'exercent au détriment d'une prise en considération du *droit* de *tous les enfants* à être instruits et éduqués en fonction de leurs besoins réels.

Dans ces situations particulièrement difficiles à négocier se fait le partage entre, d'une part, les enseignantes qui sont des "as", qui ont une facilité quasi "naturelle" à entrer en relation avec des enfants, qui savent comment les soutenir dans les moments difficiles et comment les mobiliser sur une tâche avec passion et, d'autre part, celles qui se rattachent à des repères stricts (normes, tâches ou exercices routiniers) pour faire face à la diversification de la clientèle et au caractère éclaté des besoins que cette dernière manifeste.

Si l'on continue à prôner l'intégration comme modèle global d'insertion de *tous* les enfants, ce qui est certainement souhaitable, le travail de soutien des enseignantes qui doivent la mettre en pratique est indispensable.

À une échelle plus modeste, les mesures de soutien linguistique adoptées dans plusieurs milieux s'avèrent très utiles. Souvent, elles ont été organisées au besoin et l'on estime que la souplesse et la liberté de les utiliser ainsi est leur plus grande qualité, après celle des personnes ressources elles-mêmes, qu'on peut choisir et qui se montrent très compétentes et acquises à la cause de l'intégration.

Un des problèmes qui est soulevé en milieu pluriethnique est l'inadaptation provisoire des structures actuelles pour répondre aux problèmes nouveaux apportés par l'immigration, dont la nécessité:

- d'avoir des ressources humaines d'un nouveau type, formées en regard des questions pluriethniques et habilitées au soutien linguistique et au soutien des enseignantes qui intègrent des enfants;

---

[1] dont on attend encore une définition qui serait autre chose qu'un meilleur score de l'école ou de la commission scolaire dans les comparaisons établies par les services d'évaluation du ministère de l'Éducation.

- de distinguer clairement les troubles d'apprentissage des problèmes de non-maîtrise d'une langue seconde ou tierce;

- de créer des types de classes ou de regroupements qui permettent d'intégrer les enfants peu ou pas scolarisés dans leur pays d'origine. Reproduire avec eux une ségrégation qui est celle contre laquelle on lutte avec tant de difficulté pour les enfants du secteur de l'adaptation scolaire ressemble à un retour en arrière. Notre système est à un point tournant à cet égard: nous sommes peut-être dans un moment privilégié pour reconsidérer les regroupements sur la base de l'homogénéité d'âge et de niveau scolaire;[1]

- de favoriser au maximum la présence sur les mêmes lieux des classes d'accueil et des classes qui intègreront les enfants de l'accueil. Cela signifie une présence de classes d'accueil dans les écoles de quartier qui ont suffisamment d'enfants récemment immigrés. C'est surtout par des contacts *directs* et répétés que les enseignantes du secteur régulier se sensibilisent aux questions de l'accueil et de l'intégration des enfants récemment arrivés au Québec. Ces contacts ne peuvent se faire sans occasions fréquentes de se parler pour les enseignantes des deux secteurs.

---

[1] Voir fiche 15.

Conclusion

La première partie de ce recueil de fiches aborde essentiellement des questions de culture. Quels aspects des cultures les "incidents critiques" rassemblés au cours de cette recherche (et dont les exemples les plus typiques figurent dans ce document) mettent-ils en évidence?

Dans son analyse des chocs culturels, M. Emerique[1] fait une classification des "segments culturels" qui paraissent être à l'origine des tensions entre professionnels et clients des services. Elle met en évidence les segments suivants:

1. "... chocs relatifs à la perception différentielle de l'espace et du temps."

2. ... chocs liés à des différences dans la structure du groupe familial: type de famille-système de parenté - rôles masculin et féminin - modes de communication entre les membres et modes de contrôle social - socialisation des enfants.

3. ... chocs dus à deux types de sociabilité: hospitalité, dons, échanges, codes de bienséance.

4. ... chocs en réaction aux types de demande d'aide que le migrant adresse aux professionnels.

5. ... chocs liés à la rencontre avec des rites et des croyances magico-religieuses qui accompagnent les moments les plus importants de la vie d'un individu de la naissance à la mort."[2]

Le point 2 est certainement celui qui est le plus représenté dans les fiches réunies ici, ce qui s'explique facilement par l'importance de la famille

---

1 Cohen Emerique, M., "La formation des praticiens...", op. cit.
2 Op. cit.,pp. 283-284.

pour les professionnels de l'éducation. L'école est une institution qui détient, en plus du mandat d'instruction, un mandat de socialisation des enfants qui peut entrer en collaboration, en compétition ou en conflit avec la socialisation première de l'enfant, celle qui se produit dans son milieu familial.

Ce fait s'applique à toutes les familles dans leurs rapports avec l'école. Il s'y ajoute un risque plus grand de malentendu ou de conflit quand les familles avec lesquelles on transige proviennent de sociétés dites "traditionnelles" où la famille est le pôle central autour duquel s'ordonnent les autres instances de socialisation: ".... dans les sociétés non économiquement développées..., éduquer à la vie sociale, instruire, apprendre une profession relevaient et, pour une large part, relèvent encore de la responsabilité familiale... Quant aux autres lieux de socialité de l'enfant, de l'adolescent ou du jeune adulte... leur structuration, leur institutionnalisation et, enfin, leur organisation ne sont pas et ne pourraient être en "contradiction" avec le pôle familial. Ici, la famille constitue la réalité de base".[1]

On le voit, ce modèle de socialisation accorde une place beaucoup plus centrale et durable à la famille que ce n'est le cas dans les pays dits "modernes" où l'école et les autres lieux de formation et de socialisation des jeunes prennent le relais rapidement.

Cette différence considérable dans la définition des responsabilités propres à chaque instance socialisante peut facilement conduire à des "conflits de compétences"[2] qui nous obligent à définir de façon explicite des secteurs dans lesquels l'école s'estime légitimée d'intervenir et ceux dans lesquels les familles tiennent à garder le contrôle. Il reste ensuite à définir le terrain d'une entente négociée.

Ce n'est pas un travail simple, car il touche à une "... réalité incontournable parce qu'elle fait corps avec l'identité culturelle elle-même qui

---

1 Sow, Ibrahima, "Dimension ethnico-religieuse et insertion sociale des immigrés", Socialisations et cultures, op. cit., p. 42.
2 Ibid.

garantit, au plan manifeste et au niveau latent, l'identité psychologique de l'individu"[1] .

Les parents risquent d'être profondément ébranlés par les attentes et les pratiques de l'école comme les enseignantes risquent d'être bouleversées par des attentes et des pratiques familiales qu'elles remettent en question et qui les remettent en question.

S'il est un domaine où un perfectionnement professionnel serait approprié, c'est bien celui-là.

Quant à l'école ,objet de la deuxième partie de ce document, elle a la chance à l'heure actuelle de se voir confrontée à des problèmes qui l'obligent à se redéfinir.

Le secteur de l'accueil s'est développé en milieu francophone de façon presque erratique (combien d'enseignantes n'ont-elles pas avoué avoir débuté dans une classe vide, sans matériel, sans ressources, et sans orientations pédagogiques). Il est devenu un milieu *d'innovation* où des enseignantes se sont approprié chacune à leur façon la dimension professionnelle du métier et ont créé une organisation de classe, des modalités de travail, un type de relations avec les enfants et avec leurs parents qui leur procurent généralement beaucoup de satisfaction au travail et un sentiment d'utilité et d'efficacité.

Le secteur régulier lui aussi retire des bénéfices de la diversification de la clientèle scolaire: plusieurs enseignantes mentionnent l'intérêt de connaître des enfants d'autres pays, ce qui les confronte à de nouveaux défis pédagogiques. Elles apprécient aussi, dans plusieurs milieux, la forte motivation au travail dont font preuve les enfants.

---

[1] Op. cit., pp. 42-43.

Il reste de vastes territoires à explorer, pour le secteur régulier surtout: celui de la *différenciation de l'enseignement* à des groupes hétérogènes, dont il a été question dans ce document; celui également de la production des *échecs scolaires* en relation, parfois, avec des phénomènes de culture mais surtout avec des facteurs socio-économiques et avec des pratiques scolaires non adaptées au traitement des différences dont les enfants sont porteurs.

L'une des découvertes marquantes qui se dégagent de cette recherche, c'est que la "question ethnique" fait surgir, par contraste, le caractère *culturel* de notre système d'éducation et des pratiques pédagogiques qui s'y développent.

Ce système est caractérisé par l'idée centrale de la *modernité* (valorisation de l'autonomie de l'individu et accent mis sur son "vécu", égalité entre les sexes, droits de l'enfant, relativisation des rapports d'autorité, etc.).

La modernité s'est manifestée dans notre histoire par la généralisation de l'accès à l'instruction et l'extension du système d'éducation, alliées jusqu'à maintenant à une standardisation et une homogénéisation des pratiques pédagogiques rendue possible par le fait que l'on se représentait le Québec comme relativement homogène. Le Québec pluriethnique interroge aujourd'hui cette homogénéité culturelle et scolaire et confronte le système d'éducation à la nécessité d'articuler *droit à l'éducation* et *respect des particularités*, c'est-à-dire de prendre en compte sérieusement la question essentielle de l'hétérogénéité des identités, des modes et rythmes d'apprentissage et ds projets de formation.

Ce changement de perspective ne s'avèrera pas bénéfique aux seuls enfants d'immigrants, mais bien à l'ensemble des clientèles et des intervenants scolaires.